

Université de Montréal

**Le rapport au travail et le rapport au syndicalisme des enseignant·e·s du secteur scolaire  
québécois membres d'un syndicat local affilié à la FAE**

par Anthony Desbiens

Département de sociologie  
Faculté des Arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.sc)  
en sociologie

Mai 2020

© Anthony Desbiens, 2020



# RÉSUMÉ

Ce mémoire se penche sur la co-construction du rapport au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s du secteur scolaire québécois membres d'un syndicat local affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). D'une part, il pose le problème de « l'impasse » du syndicalisme nord-américain (MacDonald 2014) dans l'optique d'une métamorphose de « l'esprit du syndicalisme » (Goldthorpe et al 1972). D'autre part, il opère un dialogue entre les conceptions de la citoyenneté de Christopher McAll (1999, 2009) et la thèse de Rolande Pinard (2000, 2008 ; 2018) quant à la mutation du sens social-politique (ouvrier ou syndical) au profit de l'invention managériale de la catégorie de l'emploi. En mobilisant le concept de rapport au travail et l'approche compréhensive de la perspective des parcours de vie et professionnels (Côté 2013 ; Demazière 2019), il (re)construit les expériences de travail et syndicales de trois des neuf enseignant·e·s rencontré·e·s afin de dégager les significations que ces personnes octroient à leur travail ainsi qu'au syndicalisme.

L'analyse des matériaux de recherche confirme partiellement la thèse de Pinard. Elle démontre que la catégorie de l'emploi occupe une place déterminante dans l'appréhension du syndicalisme chez les participant·e·s. Par ailleurs, en se saisissant exclusivement du regard « d'en bas », c'est-à-dire des expériences des membres non-élu·e·s (MNE) et des personnes déléguées (PD), l'analyse déployée dans ce mémoire permet également de saisir la transversalité et la singularité des événements, activités et rencontres interpersonnelles qui façonnent, dans l'espace et dans le temps, le rapport au travail et au syndicalisme des personnes enquêtées, lesquels sont traversés par des rapports de pouvoir (intra et inter syndicaux) ainsi que trois univers sociosémantiques : 1) celui de la famille ; 2) celui de la gestion/pensée experte et 3) de la religion. Trois figures ont été pensées pour illustrer les situations et réalités sociales qui modulent le rapport au syndicalisme des enseignant·e·s interrogé·e·s : 1) celle du syndicat presque-fantôme et la notion d'illusion syndicale ; 2) celle du syndicat-manager et 3) celle du syndicat-taylorisé.

**Mots-clés** : rapport au travail, rapport au syndicalisme, Christopher McAll, Rolande Pinard, Nancy Côté, travail enseignant, syndicalisme enseignant, précarité enseignante, syndicat de métier, vocation, secteur scolaire, système d'éducation, néolibéralisme, orientation et développement professionnel, conditions d'emploi et de travail, FAE

# ABSTRACT

This dissertation examines the co-construction of the relationship to work and unionism among teachers in the Quebec school sector who are members of a local union affiliated with the Fédération autonome de l'enseignement (FAE). On the one hand, it poses the problem of the "impasse" of North American unionism (MacDonald 2014) from the perspective of a metamorphosis of the "spirit of unionism" (Goldthorpe et al 1972). On the other hand, it operates a dialogue between Christopher McAll's (1999, 2009) conceptions of citizenship and Rolande Pinard's (2000, 2008; 2018) thesis on the mutation of the social-political meaning (worker or trade union) in favour of the managerial invention of the employment category. By mobilizing the concept of relationship to work and the comprehensive approach of the life-course and career perspective (Côté 2013; Demazière 2019), it (re)constructs the work and union experiences of the teachers met in order to identify the meanings that they attribute to their work and to unionism.

The analysis of the research materials partially confirms Pinard's thesis. It shows that the employment category plays a decisive role in the participants understanding of unionism. Moreover, by looking exclusively from "below", i.e. from the experiences of non-elected members (MNEs) and delegates (PDs), the analysis in this dissertation also makes it possible to grasp the transversality and singularity of the events, activities and interpersonal encounters that shape, in space and time, the relationship to work and trade unionism of the persons surveyed, which are traversed by power relationships (inside and between trade union) as well as three socio-semantic universes: 1) related to family; 2) management/expert thought and 3) religion. Three figures have been thought to illustrate the social situations and realities that modulate the relationship to unionism of the teachers interviewed: 1) that of the near-ghost union and the notion of union illusion ; 2) that of the union-manager and 3) that of the taylorized union.

**Keywords :** relationship to work, relationship to union, Christopher McAll, Rolande Pinard, Nancy Côté, teacher work, teacher unionism, teacher precariousness, trade union, vocation, school sector, education system, neoliberalism, professional development and orientation, employment and work conditions, FAE

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	II
ABSTRACT.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES TABLEAUX .....	IX
LISTE DES SIGLES .....	X
REMERCIEMENTS.....	XIV
INTRODUCTION.....	1

## CHAPITRE 1 – Cadre théorique et historique général : De la citoyenneté prémoderne à la citoyenneté libérale, du mouvement ouvrier aux syndicats de métier, du travail à l'emploi : l'esprit du syndicalisme et le sens social-politique du travail .....9

1. INTRODUCTION AU PREMIER CHAPITRE .....	9
2. LE TRAVAIL-PROPRIÉTÉ, LA CITOYENNETÉ PRÉMODERNE ET LIBÉRALE : LE TRIOMPHE DE LA CONCEPTION PHILOSOPHIQUE-DÉCISIONNELLE DE LA LIBERTÉ.....	11
2.1. <i>La citoyenneté prémoderne : la régulation politique-collective du marché et des métiers.....</i>	13
2.2 <i>La citoyenneté libérale : les premières expériences philosophiques de pensée du libéralisme économique et la contradiction du travail-propriété.....</i>	15
2.3 <i>La citoyenneté pleine des marchands-propriétaires, la citoyenneté tronquée des artisan-e-s et la citoyenneté vide des ouvriers-ières.....</i>	18
3. LE TRAVAIL-ORGANISÉ, LE TRAVAIL-MARCHANDISE ET LE SENS SOCIAL-POLITIQUE DU TRAVAIL : UNE LUTTE CITOYENNE CONTRE LA DISCIPLINARISATION SPATIO-TEMPORELLE ET COGNITIVE DANS L'ORGANISATION .....	20
3.1 <i>Le travail-organisé et l'organisation: le temps comme espace-clos, les nouveaux métiers et la rationalité technique-instrumentale .....</i>	22
3.2 <i>Le travail-marchandise : l'inégale valeur des forces de travail, la généralisation du salariat et la marchandisation de la vie sociale .....</i>	25
3.3 <i>Le sens social-politique du travail en tant que réaffirmation de la citoyenneté prémoderne : du mouvement ouvrier aux syndicats de métiers.....</i>	28

3.4 Discussion critique et moment de synthèse : le concept de rapport au travail et la typologie de Pinard, une redéfinition du statut épistémologique du syndicalisme.....	31
4. TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI, DE L'ÉTAT ET DU SYNDICALISME .....	36
4.1 L'État-providence, l'institutionnalisation du syndicalisme, l'emploi et le management .....	37
4.2 L'État néolibéralisé, l'exceptionnalisme permanent, l'emploi atypique et la flexibilisation du travail.....	42
5. DU PROBLÈME DE RECHERCHE VERS LA THÈSE ET LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	45
5.1 L'impasse et la métamorphose de l'esprit du syndicalisme.....	45
5.2 Les questions spécifiques de recherche et la thèse de la mutation du sens social-politique du travail.....	47
5.3 Sur la pertinence scientifique du terrain en regard des questions spécifiques de recherche et de la thèse .....	49

## **CHAPITRE 2 – Enjeux méthodologiques : la perspective des parcours de vie et professionnels .....52**

1. INTRODUCTION AU SECOND CHAPITRE .....	52
2. LES PARCOURS DE VIE ET PROFESSIONNELS : UNE PERSPECTIVE HEURISTIQUE ET DYNAMIQUE .....	54
2.1 Quelques précisions sur la notion et l'application de la perspective des parcours de vie et professionnels en lien avec l'objet d'étude.....	57
3. POURQUOI ÉTUDIER LE RAPPORT AU TRAVAIL ET AU SYNDICALISME EN PRÉCONISANT DES MÉTHODES QUALITATIVES PLUTÔT QUE QUANTITATIVES : L'EXEMPLE DE L'ÉTUDE DE LÉVESQUE ET AL. (1998) .....	60
4. LE PROCESSUS DE RECRUTEMENT ET L'ÉCHANTILLONNAGE.....	67
4.1 L'éthique de la recherche et l'éthique dans la recherche.....	71
5. L'IMPORTANCE DE LA SOCIOLOGIE HISTORIQUE DANS LA PERSPECTIVE DES PARCOURS DE VIE ET PROFESSIONNELS .....	74

## CHAPITRE 3 – Cadre théorique et historique particulier : Une sociohistoire du travail et du syndicalisme enseignant au Québec, 1840 à aujourd’hui .....78

1. INTRODUCTION AU TROISIÈME CHAPITRE .....	78
2. PREMIÈRE PARTIE (DE 1840 À 1964).....	78
2.1 <i>Le premier mode de gouvernance éducatif, la conception étatique et religieuse de l’enseignement : l’esprit traditionaliste et la vocation de l’institutrice (19<sup>e</sup> siècle – 1930)</i> .....	81
2.2 <i>La précarité enseignante au prisme de la division sexuelle, géographique et confessionnelle du travail (du 19<sup>e</sup> siècle jusqu’aux années 1960)</i> .....	87
2.3 <i>Les trois Fédérations syndicales et la CIC : un syndicalisme réformiste et de collaborateur, soucieux du travail-marchandise et de la professionnalisation de l’enseignement (1930-1960)</i> .....	92
2.4 <i>Le problème de la coordination des paliers éducatifs et de la gestion du flux scolaire, l’orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie: le travail-organisé et la professionnalisation du travail enseignant (1930-1964)</i> .....	97
3. SECONDE PARTIE (DE 1964 À AUJOURD’HUI) .....	106
3.1 <i>L’idéal d’égalité des chances et d’accès, le mode de régulation bureaucratique et la construction d’un l’État-éducateur: la démocratisation de l’éducation au service de l’orientation professionnelle (1960 à 1980)</i> .....	109
3.2 <i>L’idéal de la réussite éducative du plus grand nombre, le mode de régulation post-bureaucratique et l’avènement d’un État-évaluateur : le travail-réorganisé par l’entremise de la GAR et d’une conception de l’école inclusive et efficace (1980 à aujourd’hui) ....</i>	111
3.3 <i>Réorganisation du curriculum scolaire, reprofessionnalisation du travail enseignant : la Réforme scolaire et l’APC, entre contractual performance et reformed teachers (1990 à aujourd’hui)</i> .....	117
3.4 <i>Les professionnel·les non-enseignant, les conditions d’emploi et de travail des enseignant·e·s : consolidation d’une expertocratie, flexibilisation du travail et retour de la précarité au féminin (1970 à aujourd’hui)</i> .....	122
3.5 <i>Redéfinition de la praxis et radicalisation syndicale de courte durée : la naissance de la Corporation de l’enseignement du Québec et le sens social-politique du travail inspirée du mouvement ouvrier (1967 jusqu’au début des années 1980)</i> .....	131

3.6 La création de la FAE et le retour au syndicalisme de métier (2006 à aujourd'hui) : la critique et le renforcement de la pensée experte au nom de l'autonomie et du bien commun .....	133
---	-----

## **CHAPITRE 4 – Analyse des matériaux de recherche ..... 140**

1. INTRODUCTION AU QUATRIÈME CHAPITRE .....	140
2. PREMIER ENTRETIEN : TOUT CE QUI COMPTE ? YEAH ! LA FAMILLE, LA FAMILLE, LA FAMILLE LA FAMILLE.....	143
2.1 Ethnocontextualisation de l'entretien.....	143
2.2 Résumé des parcours et de l'analyse.....	144
2.3 Analyse détaillée.....	146
2.3.1 Le rapport au travail : L'école-famille, le directeur-ami, la classe-communauté et l'enseignement comme vocation, éducation et gestion .....	146
2.3.2 Le rapport au syndicalisme : un syndicat presque-fantôme et le syndicat-manager .....	154
2.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (première partie) .....	159
3. SECOND ENTRETIEN : LE BON PÈRE ET L'EXPERT .....	163
3.1 Ethnocontextualisation de l'entretien.....	163
3.2 Résumé des parcours et de l'analyse.....	164
3.3 Analyse détaillée.....	167
3.3.1 Un rapport au travail et au syndicalisme façonné par la discipline de l'histoire et l'expérience d'une difficile entrée dans le monde du travail enseignant : le syndicat à la rescousse de l'emploi.....	167
3.3.2 Un rapport au travail et au syndicalisme marqué par la vocation et la famille : l'enseignement comme profession de femmes et l'assignation des femmes au rôle de subalternes des luttes collectives .....	169
3.3.3 D'enseignant à professionnel de l'enseignement : une (ré)actualisation du rapport au travail et au syndicalisme modelé par le souci du développement professionnel et la catégorie de l'emploi .....	172



3.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (seconde partie) .....	178
4. TROISIÈME ENTRETIEN : LA PROFESSION CONTRE LA VOCATION.....	183
4.1 Ethnocontextualisation de l'entretien.....	183
4.2 Résumé des parcours et de l'analyse.....	184
4.3 Analyse détaillée.....	187
4.3.1 Un rapport au travail et au syndicalisme forgé par la réalité percutante des stages, de la précarité enseignante ainsi que par le manque de soutien de la direction d'école : le transfert des temps de vie et le système d'emploi à deux vitesses .....	187
4.3.2 L'inscription à la maîtrise et l'implication comme déléguée syndicale : la profession contre la vocation et les obstacles à la création d'une vie syndicale.....	192
4.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (troisième partie).....	199
<b>CONCLUSION : Vers une managérialisation du syndicalisme, le syndicalisme comme avatar du management.....</b>	<b>205</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>221</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>231</b>
I. GRILLE D'ENTRETIEN .....	231
II. QUESTIONS SOCIOLOGIQUES.....	235

# LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> – Données sociodémographiques relatives aux participant·e·s de la recherche .....	68
<b>Tableau 2</b> – Données statistiques sur les disparités salariales annuelles entre instituteurs·trices selon le milieu social, la confessionnalité et le sexe, 1900-1965 .....	88
<b>Tableau 3</b> – Description et quantification de la tâche complète et hebdomadaire d'un·e enseignant·e selon le secteur d'enseignement et les types de tâches.....	124
<b>Tableau 4</b> – Liste des neuf syndicats locaux affiliés à la FAE.....	135

## LISTE DES SIGLES

ABIM : Association du bien-être des instituteurs et institutrices de Montréal

ACIR : Association catholique des institutrices rurales de la Malbaie

ACPM : Alliance catholique des professeurs de Montréal

AFL : *American Federation of Labor*

AFT : *American Federation of Teachers*

AIDQ : Association des instituteurs du district de Québec

APC : Approche par compétences

APPM : Alliance des professeures et professeurs de Montréal

CÉCM : Commission des écoles catholiques de Montréal

CEQ : Corporation des enseignants du Québec (1967) ; Centralement de l'enseignement du Québec (1974)

CIC : Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques

CIO : *Congress of Industrial Organizations*

CIP : Conseil de l'instruction publique

CQSP : Collectif pour un Québec sans pauvreté

CSN : Confédération des syndicats nationaux

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

DIP : Département de l'Instruction publique

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

FCC : Fédération des collèges classiques

FCIR : Fédération catholique des institutrices rurales

FICV : Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes

FLF : Front de libération des femmes du Québec

FLQ : Front de libération du Québec

FPIR : Fédération provinciale des instituteurs ruraux

FSE : Fédération des syndicats de l'enseignement

GAR : Gestion axée sur les résultats

ICDP : Institut canadien d'orientation professionnelle

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MNE : Membres non-élus

PD : Personnes déléguées

PNE : Professionnel·les non-enseignant

QPAT : *Quebec Provincial Association of Teachers*

SEBL : Syndicat de l'enseignement des Basses-Laurentides

SEHY : Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska

SEO : Syndicat de l'enseignement de l'Outaouais

SEOM : Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal

SEPI : Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île

SERL : Syndicat de l'enseignement de la région de Laval

SERQ : Syndicat de l'enseignement de la région de Québec

SES : Syndicat de l'enseignement des Seigneuries

TA : Temps assigné

TC : Tâche complémentaire

TE : Tâche éducative

TNP : Travail de nature personnelle

UN : Union nationale

*À Rémi et à Hélène*

*À tous·tes les transfuges de classe qui refusent consciemment de transformer leur pensée en  
instrument au service de l'expertocratie et de ses héritiers·ières*

# REMERCIEMENTS

Cela aura pris un peu plus de trois ans pour que mes écrits de jeunesse arrivent à une certaine maturité et cohérence! Et le tout fait un peu plus de 200 pages... Il y a, certes, un peu de zèle dans ce projet, mais bon... je souhaitais m'armer intellectuellement et m'engager dans une démarche critique de la recherche. Je me suis fait régulièrement violence pour arriver à rédiger ce mémoire, mais je suis bien content du résultat! Les fruits de ce travail sont éminemment collectifs : tout seul, on n'arrive à rien. Épisodes récurrents de précarité financière, d'isolement, de stress, de fatigue, d'aller-retour entre mon emploi et mon mémoire, dédales bureaucratiques, fin de rédaction en contexte de confinement... Ce n'était pas facile, mais en se parlant, en s'entraidant, on s'arrange avec ce qu'on a pour le mieux et puis, finalement, on trouve le courage et des solutions pour mieux affronter nos fantômes.

Je veux remercier toutes les personnes qui ont été (in)formellement présentes au cours des trois dernières années : enseignant·e·s, ami·e·s, collègues de travail, colocataires, parents, directeur et directrice de recherche et camarades militant·e·s. Vos réflexions, vos relectures, vos encouragements, vos actes de réciprocité et votre soutien (émotionnel, financier et intellectuel) constituent les conditions – souvent (in)visibilisées – ayant permis la production de ce travail de recherche : Alexandre Brunet, Florence Darveau-Routhier, Jonatan Lavoie, Félix Lalonde, Olivier Gentil, Rabih Jamil, Mylène Fauvel, Laurence Hamel-Roy, Louis-Thomas Leguerrier, Yanick Noiseux, Diane Gagné, Marie-Pierre Boucher, Marie-Josée Dupuis, Ian MacDonald, Audrey St-onge, Mylène Shankland, Rodeney Cirius, Anouck Beaucage, Marilou Labelle, Rémi Desbiens, Benoit Leromain, Susana Ponta Rivera, Vincent Rioux, Étienne Olivier, Guillaume Plourde, Yoan Lebel Gaudreault, Catherine Charron, Rolande Pinard, Pierre-Hubert Leroux, Hélène Allard, Corynne Laurence-Ruel, Ingrid Murphy, Nicholas Chartrand, Arielle Tordjman, Maude Benoit-Charbonneau, Guillaume Ménard, Camille Tremblay-Fournier, Annabelle Berthiaume, Étienne Simard, Christian Maroy, Paul Sabourin et Amélie Poirier.

Un énorme merci aux membres du Groupe de recherche interuniversitaire et interdisciplinaire sur l'emploi, la pauvreté et la protection sociale (GIREPS) de m'avoir appris les ficelles du métier de chercheur·euse ainsi que pour m'avoir offert un emploi « qui fait sens » tout au long de mon parcours académique. Avec toutes les critiques qu'on peut déployer dans

le monde universitaire au sujet de l'exploitation du travail des étudiant·e·s, force est de constater que j'y occupe une position privilégiée ; que mon implication au sein du groupe est encouragée et prise en considération et, finalement, que les étudiant·e·s ont réellement leur place dans cette petite communauté sociale.

Merci également au Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation et le travail (CRIMT) pour son soutien financier.

Enfin et surtout, je tiens à remercier les neuf personnes qui ont accepté de participer à cette recherche et qui m'ont accordé une partie de leur temps ainsi que de leur confiance. J'espère sincèrement que cette recherche vous sera utile, autant dans le cadre de votre emploi que dans les multiples sphères de votre vie quotidienne.

Je sais que dans l'acte de reconnaissance, il y a le risque de hiérarchiser, mais omettre de reconnaître les personnes et les choses c'est aussi les mettre au silence et les invisibiliser. Mes derniers remerciements sont spécialement pour toi Flo. Merci pour tout. Nos échanges quasi-quotidiens et tes relectures, notamment lors de mon dernier sprint, ont grandement contribué à mes réflexions.



# INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur l'interrelation et la forme du lien qui traversent deux rapports constitutifs, plus précisément sur la construction du rapport au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s du secteur scolaire québécois membres d'un syndicat local affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Le premier chapitre du mémoire s'appuie particulièrement sur les travaux de Rolande Pinard (1998, 2000, 2008, 2018) ainsi que ceux de Christopher McAll (1999, 2008, 2009, 2017) et constitue une construction théorique de la problématique et de l'objet de recherche – un cadre théorique et historique générale – en mettant en relation, dans une logique dialectique, les divers sens que revêt la catégorie travail (le travail-propriété, le travail-organisé, le travail-marchandise et le sens social-politique du travail) en référence à la notion de citoyenneté prémoderne. En recourant à la définition du concept de rapport au travail proposé par Nancy Côté (2013), je postule que les syndicats de métier et le mouvement ouvrier sont apparus au 18<sup>e</sup> siècle en Angleterre, dans un contexte particulier caractérisé par différentes modalités d'appropriation des corps et de l'esprit des travailleurs·euses.

Avec le développement du système capitaliste et de l'organisation du travail salarié, les normes du système patriarcal, relatives à la sphère domestique, se sont en quelque sorte transposées dans les fabriques des marchands-propriétaires. Ainsi, l'expérience du travail salarié et de la domesticité chez les ouvrières les plaçaient dans une position de domination vis-à-vis les ouvriers, qui ont choisi de collaborer avec le patronat en excluant ces dernières de leurs luttes collectives dans le but de consolider leur position avantagée en tant que petit maître, père de famille et ouvrier exploité au sein du système des fabriques. C'est dans ce contexte qu'un sens social-politique du travail à la fois ouvrier et syndical a émergé. Pinard (2018) soulève que le mouvement ouvrier s'appuyait sur des solidarités élargies dans les communautés et regroupait surtout des femmes et des personnes sans métiers, tandis que les syndicats de métiers travaillaient majoritairement pour et par les hommes et orientait leur action sous l'égide du corporatisme.

Toujours au sein du premier chapitre, je discute de la thèse de Pinard (2008) qui suggère que le sens social-politique du travail a connu une mutation avec l'avènement de la catégorie de l'emploi aux États au 20<sup>e</sup> siècle. L'emploi est une invention du *management* qui aurait,

vraisemblablement, court-circuité le sens-social politique du travail (syndical ou ouvrier) et s'y serait substitué. En dialogue avec cette thèse et en faisant converser quelques travaux universitaires sur les transformations du travail, de l'emploi et du syndicalisme nord-américain, je propose d'aborder le problème de l'impasse du syndicalisme (MacDonald 2014) comme un problème de mutation de l'esprit du syndicalisme (Goldthorpe et *al.* 1972). Les littératures scientifiques en histoire, en sociologie, en science politique, en droit et en relation industrielles expliquent depuis plusieurs décennies les « causes structurelles » qui rendent difficile la production de solidarités inter et intra syndicales, comme par exemple l'émergence de l'emploi dit atypique (Gorz 2004[1998] ; Noiseux 2014) ou l'adoption, par les États, de lois d'exceptions, qui suspendent momentanément le droit de grève des travailleurs·euses syndiqué·e·s (Panitch et Swartz 2003 ; 2013). Plutôt que d'effectuer une analyse supplémentaire axée sur les transformations structurelles du monde du travail et du système d'emploi pour saisir ce qui pose problème dans la construction de solidarités, ce mémoire a pour but, en adoptant une approche compréhensive, de contribuer à une meilleure compréhension des éléments et des dynamiques qui façonnent les expériences et représentations des travailleurs·euses à l'égard du travail et du syndicalisme. En s'intéressant aux « points de vue d'en bas » (Collectif Rosa Bonheur 2019) des syndiqué·e·s – en l'occurrence les MNE et les PD – il souhaite constater qu'il est toujours possible de dégager des fragments du sens social-politique du travail – ouvrier ou syndical – de leurs discours. Il tente plus précisément de répondre aux deux questions spécifiques de recherche suivantes :

***1) Comment peut-on qualifier la forme du lien existant entre le rapport au travail et le rapport au syndicalisme des travailleurs·euses syndiqué·e·s<sup>1</sup>?***

***2) Le sens social politique du travail a-t-il connu une mutation dans la foulée de l'invention de la catégorie organisationnelle de l'emploi par le management comme le postule Pinard (Pinard 2008 : 74).***

---

<sup>1</sup> Il est important de distinguer différentes catégories de travailleurs·euses syndiqué·e·s, telles que les membres non élu·e·s (MNE) d'un syndicat local et les personnes déléguées (PD). J'ai élaboré ces acronymes afin de distinguer « qui » parle du syndicalisme et pour ne pas tomber dans le piège du réductionnisme syndical, soit pour éviter d'assimiler l'idée du syndicalisme et les différents paliers des organisations syndicales (syndicats locaux, fédérations syndicales, centrales syndicales) aux pratiques du personnel salarié (les permanent·e·s/employé·e·s syndicaux) ou à celles des comités exécutifs et d'administration (CE/CA).

En lien avec la problématique, l'objet de recherche – la forme du lien entre rapport au travail et rapport au syndicalisme – et la thèse défendue par Pinard, j'ai choisi d'interroger des enseignant·e·s membres d'un syndicat local affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Le choix de ce terrain est explicité à la fin du premier chapitre et justifié en regard des postulats qui sous-tendent la thèse de Pinard.

Par ailleurs, lors du second chapitre du mémoire, je discute en détails des enjeux méthodologiques reliés à mon travail de terrain. Sur le plan de la méthode, je me suis inspiré de la perspective théorique et analytique des parcours de vie et professionnels (Côté 2013 ; Demazière 2019). J'ai effectué neuf entretiens thématiques et ouverts avec des enseignant·e·s du secteur scolaire québécois, dont quatre membres non-élu·e·s (MNE) et cinq personnes déléguées (PD), avec pour objectif de (re)construire, dans l'espace et dans le temps, les divers événements et rencontres interpersonnelles qui jalonnent leurs parcours et concourent à la production de leur rapport au travail et au syndicalisme. De plus, dans ce second chapitre, j'explique comment la théorie et perspective analytique des parcours de vie et professionnels ainsi que des considérations relatives à la « mémoire sociale » (Sabourin 1997) ont influencé la construction de ma grille d'entretien. J'évoque aussi les raisons pour lesquelles l'analyse qualitative a été privilégiée dans le cadre de ma démarche de recherche en faisant une critique des travaux de Lévesque, Murray et Le Queux (1998) sur le rapport au syndicalisme des travailleurs·euses membres de la Confédération des syndicats nationaux (CSN).

Le second chapitre traite également du déroulement du processus de recrutement des participant·e·s et présente brièvement leur portrait sociodémographique. Les enseignant·e·s interrogé·e·s ont été recruté·e·s entre les mois d'août 2018 et de novembre 2018 par le biais de réseaux d'interconnaissance et d'une infographie ayant circulée sur le réseau social Facebook. J'ai sollicité l'aide des membres des comités d'administration ou exécutifs (CA et/ou CE) des syndicats locaux affiliés à la FAE pour mon recrutement, mais cela n'a pas fonctionné pour des raisons sur lesquelles je reviens au cours de ce chapitre. À cet égard, j'expose quelques réflexions au sujet de « l'éthique dans la recherche » (Sabourin 2009) qui se sont manifestées préalablement à mon enquête de terrain et au cours de cette dernière. Le second chapitre se termine par une courte digression justifiant l'importance de la sociologie historique (Hughes

1996 ; Wright Mills 2006[1959]) dans l'analyse des matériaux de recherche, c'est-à-dire de la nécessité d'historiciser l'analyse des parcours qui sont présentés au quatrième chapitre.

Le troisième chapitre a donc pour but d'ancrer l'analyse des matériaux de recherche dans un cadre théorique et historique particulier, propre au monde du syndicalisme et du travail enseignant. Pour mener à terme la construction de cette sociohistoire du travail et du syndicalisme enseignant, j'ai divisé le chapitre en deux volets et je me suis principalement inspiré des recherches universitaires menées par des historien·nes et sociologues québécois·e·s, français·e·s et britanniques.

La première partie du troisième chapitre traite des transformations du travail et du syndicalisme enseignant à partir des années 1840 jusqu'à l'avènement du Rapport Parent (1963-1966) et de la création du Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) en 1964. J'entame ce volet en discutant de la gouvernance éducative partagée entre l'État québécoise et l'Église ainsi que de leurs conceptions respectives de l'enseignement qui convergent et reposent sur une idéologie naturaliste et patriarcale (Massé 1992). Cet esprit - que je qualifie de traditionnaliste - s'appuie sur les logiques de la famille paroissiale (Hughes 2014[1943], la figure de la vocation envers Dieu et le patriotisme (Charland 2000 ; Ross 1969).

Il est possible de constater, toujours au sein de cette première partie, que la juxtaposition de ces univers de sens prend l'allure d'un « discours sacrificiel » (Laurin 1999) qui dicte les règles légitimes d'appropriation et de mise au travail des corps, notamment ceux des femmes. Ce type de discours et d'autres raisons qui sont davantage explicitées dans cette première partie vont mettre en branle un processus de précarisation des conditions de travail des enseignant·e·s. La précarité enseignante est surtout une « précarité au féminin » et touche notamment les institutrices laïques qui vivent en milieu rural (Charland 2000 ; Tardif 2013). Ce sont elles qui vont former, dans les années 1930, les premiers syndicats de métiers « durables » dans le secteur scolaire de l'enseignement et la première fédération syndicale en 1937, la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Les instituteurs les imiteront et vont aussi se regrouper syndicalement selon leur sexe et ultimement, trois fédérations syndicales de l'enseignement s'allieront pour former la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques (CIC) en 1945. Pendant ce temps, dans les années 1930 et 1940, l'élite culturelle et catholique de l'Église s'attèle à repenser la coordination et le fonctionnement des paliers du système d'éducation

québécois. Cette reconfiguration des réseaux scolaires par les « bons pères » devenus « experts » va engendrer un premier mouvement de professionnalisation du travail enseignant, guidé par l'idéologie de l'orientation professionnelle et les préceptes de la nouvelle pédagogie (Gould 1999).

C'est après avoir mis en exergue ce premier mouvement de rationalisation des pratiques scolaires que la seconde partie du troisième chapitre s'amorce. En effet, la Commission Parent (1961-1966) ne fera que prolonger l'héritage des bons pères de l'Église en construisant un « État-éducateur » et un « mode de régulation bureaucratique » des conduites scolaires (Maroy 2008). La construction d'un État-social pendant la Révolution tranquille (1960-1966) s'accompagne d'une démocratisation de l'éducation au service de l'orientation professionnelle, plus précisément d'un idéal d'égalité des chances et d'accès à l'école publique. Avec l'apparition d'un « mode post-bureaucratique de régulation » des comportements éducatifs dans les années 1980, un idéal de la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves viendra s'ajouter (Maroy 2008). Cette mutation du cadre de régulation des conduites scolaires est marquée par l'instauration d'une « philosophie de l'évaluation » (Martuccelli 2010) et va provoquer une reprofessionnalisation du travail enseignant. Les enseignant·e·s évoluent désormais au sein d'un régime de la performativité, façonnées par un modèle de la *contractual performance* (Osborn 2006) et des *reformed teachers* (Ball 2003). Leurs pratiques de travail sont modulées par des technologies politiques de l'évaluation implantées par l'État québécois depuis l'année 2000, telles que la gestion axée sur les résultats (GAR). De plus, la Réforme de l'éducation québécoise en 1997 va introduire l'approche par compétences (APC) au sein des différents paliers éducatifs. Les catégories langagières du management et de l'employabilité s'introduisent dans l'univers de l'éducation : les enseignant·e·s sont envisagé·e·s comme des facilitateurs·trices et les élèves comme des apprenant·e·s (Boutin 2004). Parallèlement, une nouvelle catégorie d'employé·e·s émerge, celle des professionnel·les non-enseignants (PNE). Cela entraîne une redéfinition de la tâche enseignante et une intensification du travail des enseignants (Tardif 2016). Dans le même ordre d'idées, tous ces éléments engendrent ce que Maroy appelle une « gestion de la pédagogie » (Maroy 2017) et l'idée selon laquelle l'enseignement relève d'un « professionnalisme managérial » (Kamanzi, Larochelle et Lessard 2009).

Par conséquent, le troisième chapitre établit des ponts avec le premier afin d'exposer de quelles manières les transformations générales du monde du travail et de l'emploi – la flexibilisation, le paradigme de l'employabilité et de l'activation – se traduisent au sein du monde scolaire. En effet, les mutations qui se déroulent dans l'univers du monde scolaire, à travers le prisme de la gestion, prennent graduellement place dans l'ensemble des systèmes éducatifs occidentaux (Robertson 2005), au moment même où les gouvernements prennent le virage du néolibéralisme (Laval et *al.* 2012) et adoptent des politiques d'activation de la main-d'œuvre (Boucher et Noiseux 2018 ; Gonin, Grenier, et Lapierre 2012). L'idée de la participation du plus grand nombre de personnes au marché du travail et le principe de l'inclusion économique ont contaminé le monde scolaire. Ainsi, dans le contexte québécois, l'idéal d'égalité des chances et d'accès ainsi que celui de la réussite éducative du plus grand nombre se sédimentent pour produire le paradigme de « l'école inclusive et efficace » (Maroy 2018).

Par ailleurs, la seconde partie du troisième chapitre se termine sur l'évolution du syndicalisme enseignant au Québec à partir de la fin des années 1960 et effectue aussi un travail de liaison avec les notions développées dans le premier chapitre du mémoire. J'explique dans quel contexte la CIC va reconsidérer ses structures et changer son nom pour la Corporation enseignants du Québec (CEQ) en 1967 et finalement la Centrale de l'enseignement en 1974. Je vais rapidement démontrer que la métamorphose du syndicalisme enseignant, dans les années 1970 jusqu'en 1982, est tributaire d'une redéfinition de la *praxis syndicale* et renvoie en quelque sorte au sens social-politique du travail (ouvrier) dont parle Pinard. Ce moment historique du syndicalisme enseignant est de courte durée puisqu'en 2000 la CEQ deviendra la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Pour donner suite à la Réforme québécoise de l'éducation en 1997 et pour d'autres raisons sur lesquelles je reviendrai à la fin du troisième chapitre, les dissensions intra syndicales à la CSQ mèneront à la création de la FAE en 2006. En observant rapidement ce qui se dégage du discours de la FAE, j'ai constaté que ce retour vers le syndicalisme de métier ne constitue pas une réaffirmation du sens-social politique du travail dans une perspective ouvriériste (solidarités élargies hors du corps de métier), mais plutôt le retour en force du corporatisme syndical, qui joue la carte de l'expertise afin de contrer la managérialisation ainsi que la néolibéralisation du système d'éducation québécois.

Le quatrième chapitre traite exclusivement de l'analyse des matériaux de recherche et l'analyse déployée, de manière inductive, porte sur trois entretiens, plus précisément ceux de Mélanie, Charles et de Marie-Ève<sup>2</sup>. L'introduction de ce chapitre explique pourquoi j'ai choisi ces trois entretiens et mon choix d'effectuer une analyse par entretien plutôt qu'une analyse typologique ou idéal-typique. J'ai construit un modèle de présentation de l'analyse en étapes : 1) une ethnocontextualisation de l'entretien ; 2) un résumé des parcours et de l'analyse et 3) une analyse détaillée de l'entretien. De plus, l'analyse des matériaux de recherche met au travail quatre figures et métaphores que j'ai inventées (sauf la cinquième, qui est bien connue chez les littéraires) et qui sont définies au gré de chacun des trois entretiens : 1) celle du syndicat presque-fantôme et de l'illusion syndicale (présence quasi-fantomatique du syndicalisme, processus de fantomatisation de l'action syndicale) ; 2) celle du syndicat-manager et 3) celle du syndicat-taylorisé (processus de taylorisation de l'action syndicale). Elles ont été imaginées et sont mises en relation avec les cadres théoriques et historiques des premier et troisième chapitres pour expliquer divers morceaux de la réalité sociale qui concourent à la production du rapport au travail et au syndicalisme des participant·e·s. En d'autres termes, ces figures, adaptées aux diverses situations qui caractérisent les parcours de Mélanie, Charles et Marie-Ève, permettent de jeter un éclairage sur les raisons pour lesquelles la catégorie de l'emploi occupe une place déterminante dans leur appréhension du syndicalisme. Elles aident aussi à rendre intelligibles les rapports de pouvoir inter et intra syndicaux qui traversent leurs expériences syndicales et de travail, ce que de nombreuses analyses structurelles « d'en haut » (analyse des dispositifs institutionnels, des discours d'action publique, de sondages, etc.) ignorent et ne peuvent faire.

Enfin, la conclusion du mémoire opère une synthèse de l'analyse des trois entretiens en proposant une définition exhaustive des trois figures élaborées au cours du quatrième chapitre. Elle revient également sur les éléments transversaux issus de l'analyse des parcours de Mélanie, Charles et Marie-Ève pour répondre aux deux questions spécifiques de recherche ainsi qu'à la thèse de Pinard. Les efforts de théorisation déployés tout au long du quatrième chapitre permettent de réengager le dialogue avec la thèse de l'autrice. Le sens social-politique du travail

---

<sup>2</sup> Les prénoms de tous·tes les participant·e·s de cette recherche sont des prénoms fictifs (pseudonymes). Par ailleurs, l'expression « personne directrice » est utilisée afin de ne pas permettre l'identification du sexe de la direction d'école.

dont elle parle, notamment syndical, ne s'est pas complètement évaporé et quelques fragments de ce sens peuvent être retrouvés dans les discours de l'une des participant·e·s (Marie-Ève). Cependant, les fragments discursifs du sens social-politique apparaissent bien souvent dans une position secondaire à travers les discours des enseignant·e·s rencontré·e·s derrière les univers sociosémantiques de la religion, de la gestion/pensée experte ainsi que celui de la famille). D'autant plus, si ce sens est aussi difficile à « attraper », c'est peut-être parce que les travailleurs·euses syndiqué·e·s ont porté au pouvoir leur propre classe de managers syndicaux et que le syndicalisme constitue désormais un avatar du management. Enfin, la production d'un « esprit du syndicalisme » ainsi que d'une vie syndicale active et démocratique sont des tâches difficiles et le blâme sur l'impasse dans laquelle se situe le syndicalisme nord-américain ne peut être imputé au manque de participation des MNE ou au travail des PD.



# **CHAPITRE 1 – Cadre théorique et historique général : De la citoyenneté prémoderne à la citoyenneté libérale, du mouvement ouvrier aux syndicats de métier, du travail à l'emploi : l'esprit du syndicalisme et le sens social-politique du travail**

## **1. Introduction au premier chapitre**

Ce premier chapitre vise à présenter le cadre théorique et historique général ainsi que la problématique de recherche. Cette dernière comprend : le problème de recherche – l'impasse et la métamorphose de l'esprit du syndicalisme – les deux questions spécifiques de recherche, qui renvoient à la thèse de Pinard (2000, 2008, 2018) sur la mutation du sens social-politique du travail. Je discute également, à la fin du chapitre, de la pertinence du terrain choisi – les enseignant·e·s membres d'un syndicat local affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) – en regard de ces éléments. La présentation est effectuée précisément dans cet ordre afin de rendre intelligible l'exercice d'une construction théorique de la problématique de recherche, des questions et de l'objet de recherche.

J'ai, tout d'abord, divisé les trois premières sections de ce chapitre en fonction des différentes époques historiques et selon divers stades de développement du système capitaliste. Dans la première section, je prends pour repère géographique l'Angleterre et je discute du concept de travail et de la transition du Moyen Âge tardif à l'Ancien Régime et puis de son effondrement avec l'avènement du capitalisme industriel (donc du 14<sup>e</sup> siècle vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle). Ensuite, dans la seconde section, je traite toujours du concept de travail, mais aussi de l'apparition du mouvement ouvrier ainsi que des syndicats de métiers dans le contexte du capitalisme industriel en Angleterre (de la fin du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle). C'est dans la troisième section que je change de localisation géographique et que je déplace la réflexion sur le travail et le syndicalisme en Amérique du Nord; que j'y inclus le rôle de l'État et de la catégorie de l'emploi. La première partie (troisième section) porte alors sur la transition du capitalisme industriel vers le capitalisme corporatiste-managérial (du début du 20<sup>e</sup> siècle jusqu'au milieu des années 1970). La seconde partie (quatrième section) s'intéresse aux transformations actuelles du travail, du syndicalisme, de l'emploi et de l'État du milieu des années 1970 jusqu'à aujourd'hui dans le cadre de la société organisée et du capitalisme financier-globalisé.

Quant à la problématique, elle fait le pont entre le passé et le présent et tente d'éclaircir le choix de l'objet d'étude, à savoir quel est le lien entre les constructions du rapport au travail et au syndicalisme. La naissance du syndicalisme est un fait historiquement situé, localisé dans un espace-temps précis et qui renvoie à un rapport particulier qu'entretenaient les ouvriers de métier à l'égard de leur travail en tant que petit maître dans la fabrique, travailleur exploité et père de famille. Ce rapport au travail et à l'action collective différait généralement avec celui des ouvrières, mères et épouses, assujetties à des lois protectrices et qui ne disposaient généralement pas d'un pouvoir ouvrier dans la fabrique. La construction de dispositifs patriarcaux ne les a pas empêchées de participer à la construction d'un mouvement ouvrier prônant des solidarités élargies dans la communauté (Pinard 2018). La création du mouvement ouvrier et des syndicats de métiers renvoie donc à une expérience et à la position différenciée des hommes et des femmes dans la sphère marchande et domestique. Ce phénomène est aussi tributaire d'une modification des conditions d'exercice de la citoyenneté avec le passage de la citoyenneté prémoderne au détriment de la citoyenneté de type libérale (McAll 1999).

Pour faire suite à ces constats, j'invite à réfléchir sur ce qu'il en est de ces différentes significations du travail et du syndicalisme à partir du point de vue des travailleurs·euses d'aujourd'hui compte tenu des transformations structurelles du système capitaliste et du syndicalisme. Si le syndicalisme est actuellement dans une « impasse » (MacDonald 2014) et non dans une « crise » ou un « déclin », c'est probablement parce qu'il y a une métamorphose de l'esprit du syndicalisme (Goldthorpe et *al.* 1972). C'est ce que suggère la thèse de Pinard (2000, 2008, 2018). Elle postule qu'il y a eu une mutation du sens social-politique du travail, forgé au 19<sup>e</sup> siècle par le mouvement ouvrier et les syndicats de métier, et que ce sens a été remplacé au 20<sup>e</sup> siècle par l'émergence de la catégorie de l'emploi, elle-même une invention du management. En m'inspirant de cette thèse et de sa typologie sur les sens du travail, je propose deux questions spécifiques de recherche qui permettent à la fois de prolonger les réflexions de Pinard et de les complexifier. En effet, la signification que les travailleurs·euses vont conférer à l'action syndicale évolue au gré de leurs expériences de travail et de leurs expériences syndicales. Elle est aussi appelée à varier selon d'autres facteurs. Il convient donc d'adopter une démarche compréhensive de recherche pour dégager les dispositions d'esprit qui façonnent leur

rapport au syndicalisme et au travail au « 21<sup>e</sup> siècle » et de ne pas utiliser aveuglement les catégories de sens élaborées dans un autre espace-temps par Pinard.

En ce qui concerne les écrits scientifiques que j'ai mobilisés, presque toutes les sections de ce travail de ce chapitre comprennent, dans une perspective dialogique, les travaux de Pinard (1998, 2000, 2008, 2018) et de Christopher McAll (1999, 2008, 2017). En lien avec le concept de rapport au travail et la définition suggérée Nancy Côté (2013), je propose à la section 3.4 une réinterprétation dialectique (Ramognino 1982) de la typologie de Pinard au sujet des quatre sens du travail : le travail-propriété, le travail-organisé, le travail-marchandise et le travail social-politique (ou travail émancipateur).

En proposant une genèse du syndicalisme et du mouvement ouvrier à partir de l'histoire des luttes, des conditions de travail et d'emploi des femmes, Pinard établit une redéfinition radicale du statut épistémologique du syndicalisme. À partir des travaux de Pinard et de ceux de Mona-Josée Gagnon (1998, 2003), je propose une conceptualisation du syndicalisme qui est incorporée dans tous les chapitres de ce mémoire, plus particulièrement lors de l'analyse des matériaux de recherche. C'est, par ailleurs, de Pinard que je retiens la classification des différents stades de développement du capitalisme : le capitalisme industriel, le capitalisme corporatiste-managérial et le capitalisme financier-globalisé.

Au sujet de McAll, je lui suis redevable pour sa conception dialectique des différentes formes de citoyenneté. J'en ai retenu deux sens du concept de citoyenneté qu'il a forgé : la citoyenneté prémoderne et la citoyenneté libérale. Je m'inspire aussi de son concept de transfert des temps de vie et de perte de la raison sociale qui permet de jeter un regard critique sur le concept de travail et sur la genèse du syndicalisme. Enfin, lors de la troisième section du chapitre, j'intègre les travaux de plusieurs auteurs·trices nord-américain·e·s (surtout québécois·e·s et canadien·nes) issues de différents champs académiques (histoire, philosophie, sociologie et relations industrielles) sur les transformations du travail, de l'État et du syndicalisme.

## **2. Le travail-propriété, la citoyenneté prémoderne et libérale : le triomphe de la conception philosophique-décisionnelle de la liberté**

Dans cette première section, je vais discuter de l'apparition du concept de travail en Angleterre, du Moyen Âge tardif jusqu'à l'avènement de l'Ancien Régime et de l'effondrement

de ce dernier avec l'essor du capitalisme industriel. Je vais, tout d'abord, présenter la conception de la citoyenneté qui prévalait avant l'émergence du concept de travail soit du 14<sup>e</sup> siècle vers la fin du 17<sup>e</sup> siècle. Dans cette vision prémoderne de la liberté citoyenne, il fallait d'emblée s'appartenir corps et âme afin de pouvoir participer à la vie politique et collective. Les citoyen·nes étaient ceux et celles qui exerçaient un métier régi à l'intérieur de la sphère publique. Ce métier leur octroyait des droits sociaux et la possibilité de conserver la mainmise sur les normes professionnelles qui régissaient leur métier ainsi que d'établir collectivement celles qui encadraient le fonctionnement du marché.

Ensuite, je vais exposer les conditions ayant favorisé l'émergence, à partir de la fin du 17<sup>e</sup> siècle, d'une vision libérale de la citoyenneté. Cette vision de la citoyenneté est en partie le fruit des expériences philosophiques de pensée de John Locke et Thomas Hobbes. En s'appuyant sur le « droit naturel », leurs expériences philosophiques de pensée vont contribuer à une refonte de la manière de penser les sociétés et de légitimer l'existence des inégalités sociales. Leurs réflexions sur la « nature humaine » vont les conduire, comme de nombreux philosophes des Lumières par la suite, à associer étroitement les notions de propriété, de liberté et de travail. Dorénavant, est citoyen·ne celui ou celle qui fait usage de sa raison. Cela constitue une vision philosophique-décisionnelle de la liberté, dans laquelle l'individu est envisagé en tant que sujet autonome et extrait des rapports sociaux qui le produisent. C'est dans ce contexte que va émerger la conception bourgeoise du travail-propriété et qu'elle se généralisera (Pinard 2000). Elle aura pour effet d'occulter la signification politique-collective et « traditionnelle » de la liberté rattachée à la conception prémoderne de la citoyenneté. Cette dernière envisage la liberté comme un rapport différencié entre personnes se situant à l'interstice de divers rapports sociaux, balisant ou favorisant la possibilité d'une « propriété de soi » (McAll 1999, 2009).

Avec l'avènement de la signification du travail-propriété, la contradiction entre propriété de soi et propriété d'autrui devient manifeste. En effet, la propriété ne signifie pas la même chose pour le marchand-propriétaire et pour les ouvriers·ières. Le sens du travail-propriété, accompagné du régime des manufactures au 18<sup>e</sup> siècle, va contribuer à détruire des métiers publiquement réglementés et à légitimer un vaste mouvement de dépossession des moyens de production – les *enclosures* – déjà en cours depuis le milieu du 16<sup>e</sup> siècle. Ce mouvement

d'appropriation des ressources et du sol obligera de plus en plus d'individus à vendre leur force de travail à un marchand-manufacturier et à occuper les nouveaux métiers sans droit que ce dernier a créés en court-circuitant les corporations de métiers qui, jusque-là, encadraient les relations de travail.

De ce phénomène découle une transformation des conditions d'exercice de la citoyenneté. C'est ce que j'aborde dans la dernière partie de cette section, dans la mesure où l'hégémonie grandissante de la vision libérale de citoyenneté et l'émergence du sens du travail-propriété marquent le passage d'une « citoyenneté socialement construite » à une citoyenneté « individualisée et naturalisée » (McAll 1999 : 31). Le passage du Moyen Âge tardif à l'Ancien Régime et par la suite vers le capitalisme industriel, censé être une « révolution » contre la servitude féodale, provoquera plutôt l'exclusion des citoyen·nes d'hier, qui deviendront progressivement des ouvriers·ières « sans droits » (Pinard 2018 : 51). Pour le dire autrement, l'avènement du travail-propriété entraînera, avec l'apparition des autres sens du travail – le travail-organisé et le travail-marchandise – la négation de la citoyenneté au sens prémoderne du terme (McAll 1999 : 28 ; Pinard 2000 : 98-99). On assiste subséquemment à une redéfinition des conditions d'exercice de la citoyenneté : une citoyenneté pleine pour les marchands-proprétaires; une citoyenneté tronquée pour les artisan·e·s et une citoyenneté vide pour les ouvriers·ières (McAll 1999 ; Pinard 2000).

## **2.1. La citoyenneté prémoderne : la régulation politique-collective du marché et des métiers**

Dans les cités médiévales occidentales et jusqu'à l'effondrement de l'Ancien Régime, l'économie était davantage « encastrée » (Polanyi 2011[1944]) dans les rapports sociaux et politiques entre individus. Comme le souligne McAll, le marché n'est pas une invention du capitalisme industriel et existait déjà au Moyen Âge. À cette époque, citoyenneté et marché sont plutôt interreliés : « [à] l'intérieur des murs des villes médiévales, citoyenneté et réglementation du marché vont de pair. On pourrait même dire que la citoyenneté est la précondition du marché urbain, ce dernier étant fondé sur la " paix " et la " liberté " du marché qui, elles, sont définies et imposées par les citoyens » (McAll 1999 : 29). Par ailleurs, dans l'Ancien Régime, les métiers étaient réglementés par les pouvoirs publics ainsi que les personnes qui en faisaient l'apprentissage et les exerçaient se voyaient attribuer des droits exclusifs.

À titre d'exemple, en Angleterre, c'est le *Statute of Artificers* de 1563 qui définissait les normes de métiers. Après sept ans d'apprentissage d'un métier, une personne « gagnait » sa citoyenneté (en devenant un *freemen*) et cela lui donnait droit, par exemple, à un droit de vote et à un droit d'herbage<sup>3</sup> (Pinard 2018 : 51-52). Il existait donc divers « modes de réglementation publique » des métiers dans les villes médiévales (pouvoir royal, corporations, etc.) qui leur octroyaient différents statuts sociojuridiques (Pinard 2000 : 24). En élaborant les règles qui régissent la production des biens, certain·e·s citoyen·nes, en grande partie des hommes, ont ainsi pu conserver une autonomie vis-à-vis les règles de l'échange jusqu'à ce que les marchands réussissent à imposer leur domination au cours de la période du capitalisme industriel grâce au système des manufactures<sup>4</sup>.

Cette lutte entre les marchands et le reste de la population est en partie attribuable à la volonté de citoyen·nes de conserver la première composante de la liberté citoyenne prémoderne (McAll 1999) qui leur est conférée par la possession d'un métier. Selon McAll, il y a deux composantes qui caractérisent cette vision prémoderne de la citoyenneté :

Cette dernière [la citoyenneté prémoderne] avait deux attributs principaux. Pour être libre, il fallait être « propriétaire de sa personne » et donc ne pas travailler pour autrui ou, pour reprendre les termes de l'époque, ne pas servir autrui. Mais la liberté était aussi associée à la capacité qu'a tout être humain de raisonner et de prendre ses propres décisions, en d'autres mots, d'être autonome (McAll 2008 : 99).

Suivant cette logique, il fallait d'abord s'appartenir « corps » et « âme » (les deux composantes) afin d'exercer sa citoyenneté (McAll 2008 : 99). La liberté était vue sous l'angle d'un rapport entre personnes et entre différentes catégories de population. Être citoyen·ne voulait dire qu'une personne acceptait ses « devoirs », soit le respect d'un ensemble d'obligations, car celle-ci avait participé à l'élaboration de ses propres droits et à ceux d'autrui (McAll 1999 : 27). Ce qui se produira, vers la fin du 17<sup>e</sup> siècle – et se généralisera tout au long du 18<sup>e</sup> siècle –, c'est une mutation des conditions d'exercice de la liberté citoyenneté. Dorénavant, l'exercice de la citoyenneté sera vu exclusivement sous l'angle de l'usage de la

---

<sup>3</sup> Il convient cependant de noter que les sans-travail et une très grande majorité des femmes étaient exclues de la sphère politique et publique et vivaient une exclusion de la citoyenneté. En effet, « quelques rares métiers féminins, écrit Pinard, conféraient une existence publique et politique aux maîtresses de ces corporations » (Pinard 2018 : 53).

<sup>4</sup> Pinard donne l'exemple des artisan·e·s, qui vont se regrouper en jurandes, ce qui va leur permettre jusqu'au 19<sup>e</sup> de travailler à la maison plutôt que dans les manufactures des marchands. (Pinard 2000 : 22)

raison individuelle (âme). Ainsi, les expériences philosophiques de pensée de Locke, Hobbes et par la suite celle des économistes libéraux (par exemple Adam Smith) vont occulter la première composante de la citoyenneté prémoderne – être propriétaire de sa personne, la liberté comme rapport entre personnes – au profit de la seconde – la liberté philosophique-décisionnelle –, qui est définie comme étant la capacité que possède chaque personne de raisonner et à prendre des décisions pour elle-même.

## **2.2 La citoyenneté libérale : les premières expériences philosophiques de pensée du libéralisme économique et la contradiction du travail-propriété**

Au 17<sup>e</sup> siècle, le philosophe John Locke dresse un autre portrait de la liberté et de l'individu en supprimant l'exigence de ne pas être sous le commandement d'autrui pour être considéré comme un être libre. Pour lui, est libre celui qui fait usage de raison et qui est en mesure de calculer le résultat de ses propres actes. « La vraie liberté, selon lui [John Locke], est de pouvoir calculer librement les gains et les pertes qui risquent d'être occasionnés par une action donnée et d'agir en conséquence » (McAll 2008 : 100). Cette façon unidimensionnelle de concevoir l'exercice de la citoyenneté par l'intermédiaire de l'usage de sa propre raison s'appuie sur une analyse « empirique<sup>5</sup> » et « rationnelle » de l'individu reliée à sa « nature humaine ». Pour Locke, tous les êtres humains sont égaux dès la naissance, car chaque personne est en mesure d'exercer de façon égale et libre sa raison. Dans la pensée libérale, l'individu est envisagé en tant qu'individu-calculateur, puisqu'il cherche naturellement à éviter ce qui pourrait lui causer des torts et à préférer la recherche de son propre bien-être. Dans la perspective de Locke, chaque personne peut ainsi accumuler des biens et de la richesse, tant que cela ne cause de préjudices à autrui (McAll 2009 : 179).

---

<sup>5</sup> Les courants philosophiques de « l'empirisme » et du « rationalisme » dans lesquels s'inscrit la pensée de Locke auront une influence importante sur les réflexions théoriques de la science économique « orthodoxe » de la fin du 18<sup>e</sup> et du 19<sup>e</sup> siècle. À ce sujet, Christian Laval résume bien en quoi l'ancrage théorique de la science économique est redevable à ces courants philosophiques. « Le point fixe sur lequel s'appuient les théories économiques, elles le trouvent donc dans la définition empiriste et sensualiste de l'homme regardé comme un être capable de ressentir des besoins autant naturels que factices, susceptibles d'utiliser son corps, son esprit et d'autres instruments inventés pour les satisfaire. Quoi de plus humain que les besoins du corps, les manques et les désirs, la vie et la survie dans univers marqué par la rareté ? Ces réalités animent la grande circulation sociale des significations et des valeurs, et même la création d'idées et de valeurs nouvelles » (Laval 2007 : 136).

En appliquant la notion de propriété au travail, la vision lockéenne de la liberté considère que « [...] tout ce que l'homme [l'humain] transforme par son travail pour se nourrir lui appartient ; le travail mis au fondement de la propriété est une affaire individuelle : le propriétaire ne doit rien à la société » (Pinard 2000 : 25). Cette conception philosophique-décisionnelle de la liberté, de l'individu-calculateur qui vise naturellement à maximiser ses plaisirs, ne sert pas tant la libération des liens féodaux, des traditions et des coutumes. Elle sert surtout à légitimer les inégalités sociales<sup>6</sup> en privatisant la propriété (Pinard 2000 : 26). Autrement dit, elle légitime un processus déjà en vogue depuis le 16<sup>e</sup> siècle, celui d'une appropriation du sol et de ses ressources – le mouvement des *enclosures*<sup>7</sup> – de la part des grands propriétaires terriens. Cela va conduire à l'exclusion des sans-travail et des paysan·e·s sans-terre et à la « prolétarianisation » des artisan·e·s, qui perdront progressivement la mainmise sur leurs moyens de production avec l'arrivée du capitalisme industriel (Pinard 2000 : 27).

Par ailleurs, cette vision empirique de la nature humaine chez Locke, qui envisage l'être humain sous l'angle d'une « arithmétique des peines et des plaisirs » (Laval 2007 : 16), est également partagée par le philosophe Thomas Hobbes. Ce dernier s'inspirera du philosophe Grotius pour réfléchir à la notion de « contrat » et de « consentement » dans l'abdication, chez un individu, de sa liberté politique-collective. En s'attardant à la vision d'Hobbes, on peut en déduire qu'il est juste de ne pas disposer librement de son propre corps ou d'aucune possibilité d'élaborer collectivement son propre droit puisque l'individu consent à l'abandon de cette liberté en faisant usage de sa propre raison. Dans cette optique, la vente de la force de travail n'est pas vue comme étant le résultat d'un rapport inégalitaire, mais comme « l'essence » même de la liberté du sujet, qui emploie sa capacité de raisonner. Concernant cet aspect, McAll explique :

[Chez Thomas Hobbes] On peut se défaire de la liberté qui est la nôtre selon les lois de la nature par l'exercice de cette autre liberté : la liberté décisionnelle ou la liberté que nous confère la raison. Curieusement, selon ce point de vue, une des deux composantes de la liberté citoyenne (dans

---

<sup>6</sup> Comme le rappelle justement McAll et selon mon interprétation, si on applique radicalement cette conception de l'individu, et je dirais même du libéralisme économique « classique », la misère ouvrière est un problème de « mauvaise rationalité » ou de « mauvais choix » : les conditions de vie de l'individu ne sont pas le produit de rapports sociaux, mais plutôt le résultat de son propre comportement et d'un usage déficient de sa raison (McAll 2009 : 100).

<sup>7</sup> Pinard, en s'appuyant sur l'historien Paul Mantoux (1906), indique que « [l']appropriation individuelle des terres par les *enclosures*, commencée au XVI<sup>e</sup> siècle, fera disparaître entre 40 000 et 50 000 fermes en Angleterre, en moins de cinquante ans durant le XVIII<sup>e</sup> siècle [...] » (Pinard 2018 : 33).



l'acceptation qui prévalait jusqu'alors) vient mettre un terme à l'autre et – dans la mesure où travailler pour autrui veut dire se soumettre à la volonté de ce dernier – à elle-même, en même temps [...] En suivant la piste par Hobbes, c'est comme-ci la vente quotidienne de sa force de travail devenait l'expression la plus pure de la liberté, étant donné que, pour se vendre, il faut être propriétaire de soi-même (McAll 2009 : 185 et 188).

Lorsqu'on fait le pont entre ces visions sur le travail, la liberté et la propriété, on s'aperçoit rapidement qu'elles ont en commun, autant chez Locke que chez Hobbes, le fait de ne pas tenir compte de la contradiction inhérente à l'idée de propriété. Ils ne prennent pas en compte le point de vue des ouvriers·ières dans leurs expériences de pensée, mais celui de l'Individu. À ce sujet, Pinard est très claire :

La propriété des travailleurs[·euses] (leurs métiers, leur personne) n'a pas le même sens que la propriété de biens ou de la terre (droit d'en disposer à l'exclusion d'autrui), puisqu'on fait une obligation aux ouvriers de mettre leur propriété à la disposition d'autrui. L'obligation du travail altère de façon significative le sens de la liberté de contrat : la propriété qu'a le prolétaire de sa personne est subordonnée à la propriété des biens matériels. Le travail devient une obligation parce qu'il est nécessaire au capitaliste (comme complément du capital); le fait qu'il soit nécessaire au prolétaire (comme moyen de subsistance) est un corollaire de sa nécessité pour le propriétaire capitaliste (Pinard 2000 : 27).

Les travailleurs·euses n'ont comme propriété que leur métier et ce sont les savoirs associés à ces métiers qui leur permettent d'avoir une certaine mobilité sur le marché du travail. C'est aussi cela qui fait en sorte que certaines forces de travail ont une plus grande valeur que d'autres aux « yeux » du marché et des propriétaires. En somme, avec l'avènement du travail-propriété, on assiste à la subordination de la sphère politique à la sphère économique, ce qui constitue une victoire de la conception bourgeoise de la liberté, celle des marchands-manufacturiers. Ainsi, en ne considérant pas la liberté comme un rapport entre personnes, les significations que revêt le travail selon les différents niveaux de la société, la conception bourgeoise de la liberté – la citoyenneté libérale – devient donc très restrictive. Elle institue une nouvelle liberté pour les citoyen·nes, une « liberté de contrat », soit la possibilité de vendre « librement » leur force de travail sur le marché du travail (McAll 1999 : 31). Le marché, lieu concret des villes médiévales et réglementé collectivement par les citoyen·nes, devient par conséquent le symbole d'une « non-liberté<sup>8</sup> » dans le capitalisme industriel (McAll 1999 : 28).

---

<sup>8</sup> L'ensemble des ouvriers et plusieurs ouvrières détiennent effectivement la liberté de choisir à qui ils et elles vendront leur force de travail pendant une durée de temps précise. Mais cette liberté philosophique-décisionnelle est un « choix contraint ». Je reviens sur cet aspect plus loin, dans la mesure où la « marchandisation de la vie sociale » fera en sorte que l'ensemble de la population perdra l'accès aux moyens permettant de satisfaire leurs besoins de base.

Dans le capitalisme industriel, le marché tend donc à se confondre avec la société dans la mesure où il constitue en quelque sorte une institution, plus précisément un espace-temps abstrait par lequel doivent obligatoirement transiger les détenteurs·trices d'un savoir productif (Pinard 2000 : 77).

Par le fait même, et c'est ce que je voulais mettre en relief d'entrée de jeu, la citoyenneté libérale constitue une nouvelle façon de se représenter la société et de légitimer les inégalités sociales pour les siècles à venir. L'individu y est conçu comme un être abstrait et, en quelque sorte, « désencastré » des rapports sociaux dont il est le produit. Pour le dire autrement, avec l'avènement de la citoyenneté libérale, vers la fin du 17<sup>e</sup> siècle, on s'imagine désormais que la société est composée d'individus-propriétaires, que ces individus-propriétaires sont des êtres apolitiques, asociaux (sans idéologie, sans valeur, sans interaction sociale) et possédant une égale capacité dans l'usage de leur raison. Cela est désormais attribué à leur « nature humaine » et c'est cette même « nature humaine » qui prédétermine leurs comportements, qui sont significativement orientés vers la satisfaction immédiate de ses propres intérêts. C'est le triomphe de la figure du marchand, de l'individu moderne, libéré des liens féodaux (Pinard 2000 : 24).

### **2.3 La citoyenneté pleine des marchands-propriétaires, la citoyenneté tronquée des artisan·e·s et la citoyenneté vide des ouvriers·ières**

Quand on fait redescendre sur terre les présupposés du « droit naturel » et qu'on s'attarde à leur effectivité, c'est-à-dire aux « droits réels », à ce qui se passe réellement dans les manufactures des marchands, force est de constater que seuls les marchands-manufacturiers sont les « vrais » propriétaires dans la mesure où ils s'appartiennent et ne servent pas autrui. La première composante de la citoyenneté prémoderne s'éclipse au profit de l'hégémonie de la citoyenneté libérale.

Le « droit naturel » et l'idée que tous les êtres humains sont universellement égaux par la raison, au cœur des conceptions de Locke et Hobbes ainsi que des penseurs libéraux de l'économie qui leur succéderont, camouflent l'absence de « droits réels » des ouvriers·ières dans les manufactures des marchands. Ainsi, dès la fin du 17<sup>e</sup> – et de façon plus définitive au 18<sup>e</sup> siècle –, la citoyenneté prémoderne est surtout le privilège des marchands-manufacturiers. Quant aux citoyen·nes d'hier, devenu·e·s des ouvriers·ières, ils et elles sont relégué·e·s à

l'intérieur d'un « espace de non-liberté » appartenant aux marchands-propriétaires, sans droit de regard sur leur activité de travail. L'analogie de McAll sur l'inégale distribution des citoyennetés et la restructuration des villes à l'image de la figure du marchand est percutante :

Dès la Révolution industrielle, la citoyenneté dans son acception classique ne reste entière que pour les classes dont le travail n'est pas sujet à l'appropriation et qui participent à l'élaboration de leur propre droit [...] S'étant servie de la structure de la ville pour renforcer sa propre citoyenneté et diminuer ou limiter la citoyenneté des autres, la nouvelle bourgeoisie industrielle consacre cette citoyenneté duelle – citoyenneté pleine d'un côté et vide de l'autre – dans les manufactures. Dans le sens classique du terme, les nouvelles manufactures deviennent ainsi des espaces de citoyenneté pour ceux qui les possèdent et des espèces de non-citoyenneté pour les autres. (McAll 1999 : 30-31)

Dans le contexte où il y a une perte de la propriété de soi, le travail constitue la négation de la citoyenneté au sens prémoderne du terme. À ce sujet, Pinard expose que « [...] le travail comme simple activité de subsistance ne confère pas l'existence politique, la citoyenneté à ceux et celles qui y sont acculés par la nécessité. *The Poor* n'étaient pas exclus de la citoyenneté et de la société parce qu'ils étaient exclus du travail, mais parce qu'ils y étaient astreints [...] » (Pinard 2000 : 98). Cela signifie que, d'un côté, il y a une « citoyenneté vide » pour ceux et celles qui n'ont pas de métier ou qui n'ont pas d'autre choix que de vendre leur force de travail pour survivre. De l'autre, il y a une « citoyenneté pleine » pour les marchands-manufacturiers, qui ont bénéficié du processus d'appropriation du sol et de ses ressources et qui peuvent faire usage des forces de travail ouvrières comme bon leur semble.

Cela étant dit, il est important de mentionner que les artisan·e·s, qui travaillaient à domicile conservent, pendant un moment, la première composante de la citoyenneté prémoderne. Ce sont eux et elles que l'on peut ranger dans la catégorie de « citoyenneté tronquée », car ils et elles conserveront un certain contrôle sur les moyens de production avec le *putting out system* et ce n'est qu'avec l'arrivée du machinisme aux 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles que ces derniers·ières perdront progressivement le contrôle de leurs moyens de production et que l'on assistera parallèlement à la création de nouveaux métiers dans la sphère privée des marchands-propriétaires. Beaucoup vont alors quitter la sphère domestique pour aller vers les manufactures des marchands dans la mesure où le travail-propriété, en séparant la sphère politique et la sphère économique, sépare en même temps les fruits de l'activité de travail de son exécutant·e (Pinard 2000 : 30). Cette séparation entre le travail (sphère productive) et le capital (sphère marchande), c'est la contradiction inhérente au travail-propriété. Cette contradiction, qui entame un

mouvement de négation de la citoyenneté, constitue un préalable à l'émergence de deux nouvelles significations du concept de travail : le travail-organisé et du travail-marchandise.

### **3. Le travail-organisé, le travail-marchandise et le sens social-politique du travail : une lutte citoyenne contre la disciplinarisation spatio-temporelle et cognitive dans l'organisation**

L'illustration la plus concrète d'une vampirisation graduelle de la sphère politique par la sphère économique se retrouve dans la capacité d'organisation des capitalistes (Pinard 1998 : 213) qui apparaît vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle. C'est à ce moment qu'apparaît le principe d'organisation, celui du travail-organisé ainsi que de la rationalité technique-instrumentale. C'est de ces trois éléments que je vais discuter dans un premier temps. Le travail-organisé découle de la mise en œuvre du droit de propriété – le travail-propriété – des marchands dans leurs manufactures. Le principal objectif de ces patrons est de diminuer leurs coûts de production, ce qui implique, pour reprendre la formule de Max Weber, « [...] la mise en valeur rationnelle du capital dans le cadre de l'entreprise » (Weber 2004[1905] : 37, l'auteur souligne). Cela veut dire qu'il est nécessaire d'optimiser, à l'intérieur des manufactures, le potentiel productif des forces de travail achetées sur le marché du travail.

C'est ce qui va m'amener, dans un second temps, à discuter du travail-marchandise, de l'inégale valeur des forces de travail, de la généralisation du salariat et de la marchandisation de la vie sociale. L'organisation manufacturière du travail, pour qu'elle soit rentable, implique de rendre le travail exécuté par les ouvriers·ières prévisible et mesurable. Pour reprendre Gorz, il s'agit d'en faire une « comptabilité prévisionnelle » (Gorz 2004[1988] : 42). Les penseurs libéraux de l'économie « classique » ou « orthodoxe », par exemple Adam Smith (18<sup>e</sup> siècle) et David Ricardo (19<sup>e</sup> siècle), vont trouver une « solution » en proposant de mesurer la « valeur » du travail en lui-même, soit en termes de « quantité de travail » interchangeable (Gorz 2004[1988] : 42). Ainsi, dans la sphère privée et organisationnelle des marchands, le travail est traité comme un coût mesurable/quantifiable – le travail-marchandise – et comme un facteur sociotechnique du procès de production – le travail organisé – (Chamoux 1994 : 59).

Il ne faut pas oublier le contexte social dans lequel est appropriée la force de travail des ouvriers·ières (le salariat). Si tous·tes ceux et celles qui ne détiennent pas les moyens de production se vendent pour un salaire, force est de constater que le salariat en tant que nouveau

mode de rémunération a importé le modèle de la domination patriarcale issu de la sphère domestique. Aux « yeux » du marché et des propriétaires, certaines forces de travail ; celles des femmes et des enfants, valent moins cher que celles des hommes. De même, les ouvrières n'ont pas la possibilité d'être formées pour faire partie du « corps d'élite » des propriétaires. Elles ne possèdent donc pas les mêmes conditions de valorisation de leur force de travail. Cette inégale valeur des forces de travail crée une certaine concurrence entre les ouvriers de métier et les ouvrières et cette situation aura un impact sur le mode de syndicalisation des travailleurs·euses. Les dirigeant·e·s politiques d'Angleterre iront même jusqu'à institutionnaliser cette inégalité sexuée et, par le fait même, renforceront le système patriarcal qui se déploie au sein de la sphère domestique (et qui, plus tard, s'introduira « entre les murs » de l'usine) en adoptant, dans les années 1840, des « lois protectrices » destinées à réduire le temps de travail des ouvrières pour qu'elles puissent prendre soin des affaires relatives au foyer (Pinard 2018 : 59 et 62).

Compte tenu de ce qui précède, dans un troisième temps, je serai amené à distinguer le mouvement ouvrier des syndicats de métier. C'est le mouvement ouvrier qui a institué un quatrième et nouveau sens au concept de travail – le sens social-politique (ou travail émancipateur) –. Celui-ci peut être envisagé comme le résultat des luttes ouvrières contre l'organisation du travail ainsi que comme un mouvement de résistance contre le « vol » du temps de vie planifié par les marchands-propriétaires. À partir des travaux de Pinard et de McAll, mon interprétation est que cette conception sociale-politique du travail instituée par le mouvement ouvrier s'inspire en quelque sorte de la conception prémoderne de la citoyenneté discutée plus haut.

Quant aux syndicats de métiers, ils regroupent des hommes de métier ayant collaboré avec les propriétaires pour restreindre l'embauche des ouvrières qui venaient concurrencer la valeur de leur force de travail. Les syndicats de métiers ont récupéré le sens ouvrier du travail émancipateur et instrumentalisé la solidarité élargie prônée par les ouvrières et les sans-métiers du mouvement ouvrier pour leurs intérêts sectoriels (Pinard 2000 : 99). En fait, ce « nouveau sens » du travail ne serait pas si « nouveau » dans la mesure où ce quatrième sens – le sens social-politique du travail – semble s'inspirer des premières composantes de la citoyenneté prémoderne, celle de la liberté politique-collective. En revendiquant la fin de son exclusion citoyenne au nom de droits universalistes, le mouvement ouvrier permet aux ouvriers·ières de

limiter le transfert des temps de vie; de se réapproprier leurs corps et une partie de leur raison sociale appropriée par les propriétaires en réinscrivant la régulation du travail dans la sphère de la liberté politique-collective. Autrement dit, les expériences vécues par les ouvriers·ières dans la sphère privée et organisationnelle du capitaliste les ont amenés à développer un « rapport au travail » particulier (Côté 2013), une critique du travail dans le système capitaliste.

Ce retour sur la genèse des sens du travail, du mouvement ouvrier et du syndicalisme me conduit dans un quatrième temps à effectuer une discussion critique sous la forme d'une synthèse entre la typologie de Pinard et le concept de rapport au travail tel que défini par Côté (2013). Je suis d'accord avec Pinard qu'en se saisissant de leur mobilité sur le marché du travail relative à leurs savoirs productifs et par l'intermédiaire de l'action collective, les ouvriers·ières ont su se regrouper collectivement pour dépasser les significations contradictoires du concept de travail (Pinard 2000 : 96-99). Nonobstant ce fait, pour mobiliser convenablement la typologie dialectique de Pinard dans un contexte historique et social différent, il faut faire la différence entre ce qui relève de la représentation et de l'expérience chez les acteurs·trices sociaux. La dialectique, c'est la réunification du mouvement entre ces deux dimensions (expériences et représentations) qui entrent en contradiction en regard des conditions matérielles d'existence qui caractérisent la position (de classe, de genre, d'ethnicité) des agent·e·s sociaux dans la société. Mais les conditions matérielles d'existence d'un corps de métier, des propriétaires, etc., varient d'une époque à l'autre. Les représentations et les expériences (hors) travail d'aujourd'hui ne sont donc pas les mêmes que celles que l'on pouvait répertorier il y a de cela trois siècles. C'est pourquoi on ne peut pas importer « aveuglement » au 21<sup>e</sup> siècle la typologie dialectique de Pinard. À cet égard, le concept de rapport au travail permet de « disséquer » chaque moment clé de la dialectique (Ramognino 1982) des sens du travail de Pinard, en distinguant, d'une part, les dimensions spatio-temporelles et, d'autre part, les dimensions symboliques et matérielles de l'action sociale. Par le fait même, un tel exercice offre l'opportunité de conclure cette section en proposant une redéfinition épistémologique du statut du syndicalisme.

### **3.1 Le travail-organisé et l'organisation: le temps comme espace-clos, les nouveaux métiers et la rationalité technique-instrumentale**

D'entrée de jeu, il convient de préciser ce que j'entends par organisation. À ce titre, Pinard distingue trois niveaux de sens de ce terme. Le premier renvoie à l'organisation en tant

qu'une : « [...] combinaison des facteurs sociotechniques de production (ce qu'on appelle habituellement 'organisation du travail') » tandis que le second sens concerne « l'organisation comme entité autonome (p. ex., l'entreprise) » (Pinard 1998 : 212-213). Le concept de travail-organisé se rapporte à ces deux premiers sens. La troisième signification de ce concept est celle « d'un processus, d'une logique globale, d'un mode de régulation » qui viendra remplacer le principe de la propriété (Pinard 1998 : 213). Je reviendrai, à la section 3.3, sur ce troisième sens qui est tributaire de l'invention de la catégorie de l'emploi par un nouvel acteur : le management.

Afin que le « facteur travail » soit en mesure de générer le plus de capital possible, il est nécessaire de pallier toutes les incertitudes qui peuvent entraver l'accumulation des profits par les propriétaires. Par conséquent, le travail se doit d'être organisé selon les meilleures techniques productives. Les tâches exécutées par les ouvriers·ières doivent également être standardisées et planifiées à l'avance. Le contrôle du temps de travail par les marchands-propriétaires, dans leurs manufactures, accompagné de l'utilisation de la technologie – les machines – ont trois conséquences importantes : 1) de détruire des métiers qui conféraient des droits au détriment de la création de nouveaux métiers « privés » dans la sphère organisationnelle des marchands-propriétaires (Pinard 2018 : 43); 2) d'instituer, dans l'espace fermé qu'est l'entreprise, une nouvelle temporalité sociale, c'est-à-dire un temps objectif et calculé au détriment d'un temps subjectif et spontané (Pinard 2000 : 66) et 3) de favoriser l'émergence, chez les ouvriers·ières (et par la suite dans l'ensemble des sphères de la société), d'une disposition d'esprit axée sur un calcul des meilleurs moyens en vue des meilleures fins, d'une rationalité « technique-instrumentale » (Adorno et Horkheimer, 2013[1944] ; Gorz 2004[1988]).

J'emprunte ce concept de rationalité technique-instrumentale à Max Horkheimer et Theodor Adorno qui se sont quant eux inspirés des travaux de Max Weber pour le forger. Reliée à la productivité (maximisation des gains), la rationalité technique-instrumentale a pour conséquence, pendant une durée de temps déterminée, de transformer la « pensée » des ouvriers·ières en « instrument » au service des capitalistes et a pour objectif de calculer en rendant prévisible (en déduisant) le comportement des individus en les rapportant à des systèmes logiques – des modèles – qui reposent sur l'occurrence, c'est-à-dire la répétition d'hypothèses théoriques (Adorno et Horkheimer 2013[1944] : 24-25). C'est comme si la « nature humaine »

au sens lockéen du terme en venait à devenir une « technique » de pensée que l'on a voulu « réellement » faire exister dans le cadre de l'entreprise en s'inspirant de la logique formelle des sciences de la nature<sup>9</sup>.

Pour revenir au concept d'organisation développé par Pinard, je crois que c'est précisément ce type de rationalité (avec laquelle les ouvriers·ières doivent composer) qui caractérise son troisième sens du travail. Ainsi, à l'instar de Pinard, j'estime que la rationalité technique-instrumentale n'est pas un trait propre au capitalisme corporatiste-managérial. Elle était déjà présente à l'époque du capitalisme industriel et sera ensuite renforcée – voire érigée à titre d'idéal – par le management au 20<sup>e</sup> siècle avec le projet taylorien de fonder une « science du travail », dont les « sciences de la gestion » en constitue le plus récent avatar (Bernoux 2014[1985] : 70). L'organisation se perpétue en outre par une socialisation accrue à un langage technicisé et chiffré et inculque par le fait même une technique de pensée que les ouvriers·ières peuvent par la suite transposer dans leur vie quotidienne.

C'est justement pour se préserver de cette disciplinarisation spatio-temporelle et cognitive, qui contraste avec le rythme de vie auparavant mené dans la sphère domestique, que les ouvriers·ières luttent contre l'organisation du travail. Une opportunité de maintenir un certain contrôle sur le travail-organisé s'est d'ailleurs présentée avec la mécanisation du travail. Celle-ci, en même temps qu'elle détruit d'anciens métiers, en fera apparaître de nouveaux. Les « ouvriers d'élite », petits « sous-traitants » formés par les marchands-propriétés au sein de leur manufacture, occupent des métiers « sans droits », mais détiennent un pouvoir et un rapport de force leur permettant d'auto-organiser leur travail<sup>10</sup> (Pinard 2018 : 53 et 82).

Cela étant dit, les nouveaux métiers sans droits, mais réservés exclusivement aux ouvriers, remettent néanmoins en cause les conditions d'exercice de la citoyenneté prémoderne,

---

<sup>9</sup> La définition que suggère Gorz rejoint de près celle d'Adorno et d'Horkheimer. Il explique en quoi ce type de rationalité tend à confondre les fins avec les moyens : « Elle [la rationalité économique] n'a jamais eu pour but que la mise en œuvre la plus efficace des moyens, l'organisation la plus efficace des systèmes de moyens. C'est une rationalité fondamentalement instrumentale dont le but est le fonctionnement rationnel des systèmes de moyens, en vue de l'accumulation de moyens (par le profit) permettant des systèmes de moyens plus performants encore. Les moyens sont donc des fins, les fins des moyens au service de moyens » (Gorz 2004[1988] : 154).

<sup>10</sup> Pinard donne l'exemple de ce privilège genré de « petit maître », de « sous-traitant interne exploité » en discutant du métier de fileur. Les fileurs, qui s'occupent de la manœuvre des machines, vont embaucher, discipliner et payer des membres de leurs familles pour les aider dans leurs opérations de travail (Pinard 2018 : 48).



dans la mesure où ceux-ci sont définis selon les exigences des propriétaires et non dans « l'intérêt public » par l'entremise de la liberté politique-collective. En réaction à cette restriction de leur liberté « par rapport à autrui », de plus en plus d'ouvriers vont d'abord se regrouper dans des syndicats de métier<sup>11</sup> (qui deviendront plus tard, avec l'institutionnalisation du syndicalisme, des syndicats « d'entreprise ») pour inscrire leurs luttes ouvrières contre l'organisation du travail et l'hégémonie de la citoyenneté libérale (Pinard 2018 : 54). Si les ouvriers de métier sont en mesure, en comparaison aux ouvrières et aux sans-métier, de négocier avec les propriétaires la valeur de leur force de travail sur le marché, ils ne pourront pas contrôler le mode de rémunération qui s'imposera bientôt à l'ensemble des travailleurs·euses avec la généralisation du salariat qui s'impose au 19<sup>e</sup> siècle.

### **3.2 Le travail-marchandise : l'inégale valeur des forces de travail, la généralisation du salariat et la marchandisation de la vie sociale**

En réfléchissant à l'organisation du travail de même qu'à ses aspects techniques, les économistes libéraux, tels qu'Adam Smith (18<sup>e</sup> siècle) et David Ricardo (19<sup>e</sup> siècle)<sup>12</sup>, ont proposé de traiter le travail « comme une grandeur matérielle quantifiable [...] comme une chose indépendante, détachée de l'individualité et des motivations du travailleur » (Gorz 2004[1988] : 42). En effet c'est le *quantum* de travail, soit la « quantité de travail moyenne et socialement nécessaire à la production d'une marchandise » qui s'impose comme un rapport permettant de mesurer la valeur du travail (Marx 1985[1867] : 60). Grâce aux travaux des économistes libéraux, le dénominateur commun de toutes les marchandises devient alors leur valeur d'échange et la force de travail acquiert le statut d'une marchandise interchangeable comme toutes les autres. Cette mise en équivalence des marchandises, en prenant comme unité

---

<sup>11</sup> Il convient de noter que le choix des ouvriers d'élite de se coaliser sous la forme de syndicats de métier conduira à l'exclusion des ouvrières du mouvement ouvrier – dont la force de travail est dévalorisée et qui représente une menace à la valorisation de celle des hommes – et à celle des personnes sans-travail. Je reviendrai sur la distinction importante entre syndicalisme et mouvement ouvrier à la section 3.3

<sup>12</sup> La vision théorique qui a été retenue par la science économique sur la valeur du travail se rapporte davantage aux écrits de Ricardo plutôt qu'à ceux de Smith. À cet égard, le commentaire de Michel Foucault permet de bien comprendre ce qui distingue ces deux visions : « Certes, pour Ricardo comme pour Smith, le travail peut bien mesurer l'équivalence des marchandises qui passent par le circuit des échanges [...] Mais la différence entre Smith et Ricardo est en ceci : pour le premier, le travail, parce qu'il est analysable en journées de subsistance, peut servir d'unité commune à toutes les autres marchandises (dont les denrées nécessaires à la subsistance se trouvent elles-mêmes faire partie); pour le second, la quantité de travail permet de fixer la valeur d'une chose, non point seulement parce que celle-ci était représentable en unités de travail, mais d'abord et fondamentalement parce que le travail comme activité de production est " la source de toute valeur " » (Foucault 1966 : 264).

de base la quantité moyenne de travail, camoufle les rapports sociaux et les conditions d'appropriation et de valorisation des forces de travail. En échange de la force de travail des travailleurs·euses et après avoir comptabilisé l'ensemble des coûts de production de son entreprise, le patron leur remet une partie de la survalueur, c'est-à-dire qu'une fraction des profits qu'il a réalisée est remise individuellement aux ouvriers·ières sous la forme d'un « salaire » (à la pièce, à l'heure, etc.). En ce sens, le salariat est un « [...] mode de rétribution de la force de travail » (Castel 2009[1995] : 524) ; une fraction de la survalueur remise aux travailleurs·euses pour favoriser leur reproduction en tant que forces de travail.

Néanmoins, lorsqu'on opère le saut de la théorie à la pratique, du marché à la manufacture, toutes les forces de travail ne sont pas d'égale valeur. En effet, les travailleuses (et les enfants) constituent historiquement une main-d'œuvre à bon marché et sont embauchées massivement par les propriétaires à moindre coût que les hommes (Pinard 2018 : 103). Ce constat ne peut s'expliquer que de manière strictement économique. Ce processus de dévalorisation de la force de travail des femmes est le fruit de l'extension du système patriarcal précapitaliste à l'intérieur du système capitaliste : la domination patriarcale issue de la sphère domestique-reproductive s'est transposée au sein de l'organisation du travail au cours du capitalisme industriel (Pinard 2018 : 42). Cette domination patriarcale repose, entre autres, sur la division sexuelle des tâches domestiques à la maison et sur une injonction, chez les femmes, à performer les attributs associés à leurs « rôles naturels » (être douce, gentille, dévouée, etc.).

Ces rôles regroupent donc un ensemble de constructions sociales et religieuses (normes, valeurs) héritées des sociétés précapitalistes. Récupérés par la logique de concurrence des capitalistes, l'inégalité de ces rôles sert de justification pour cantonner les femmes à leur domicile et astreindre une partie de leur temporalité à l'exécution de services de reproduction (biologiques et sociaux), comme par exemple : s'occuper des tâches domestiques et prendre soin d'autrui ainsi que des enfants<sup>13</sup> (Boucher 2014 : 166 et 180). Dans le contexte du développement du système capitaliste en Angleterre, cette inégalité sexuée se cristallise dans ce

---

<sup>13</sup> Dans le cas qui me concerne, il est très important de prendre en considération ces éléments dans la mesure où la profession enseignante est une profession au visage féminin. Ce type d'explication permet de comprendre pourquoi les patrons offrent des emplois précaires et versent des salaires inférieurs aux travailleuses en comparaison des ouvriers. Je vais approfondir ces aspects reliés au travail enseignant lors du troisième chapitre.

que Pinard nomme les « lois protectrices ». Les ouvrières, envisagées à la fois comme « mères et épouses, actuelles ou potentielles », se verront imposées par l'État, au cours des années 1840, une diminution de leur temps de travail afin qu'elles puissent « concilier travail et obligations familiales », mais cette protection n'équivaut pas à celle que bénéficieront les hommes, qui vont obtenir des « *droits gagnés par des luttes* » (Pinard 2018 : 59 et 62, l'autrice souligne).

Ainsi, les propriétaires et les ouvriers de métier vont s'appuyer sur ces constructions sociales pour justifier l'infériorisation symbolique et économique des ouvrières, qui n'ont pas accès aux nouveaux métiers et ne peuvent pas travailler autant de « temps » qu'un homme. L'accès à la sphère marchande et organisationnelle des capitalistes est donc restreint pour plusieurs d'entre elles et le maintien des « privilèges » des ouvriers de métier s'appuient sur l'exclusion des ouvrières de cette dite sphère. Dans ce contexte, plusieurs femmes sont astreintes à effectuer des services domestiques et ont moins de possibilités de mettre en valeur leur force de travail sur les lieux de travail de l'entreprise. Pourtant, les services domestiques effectués par les femmes à la maison font en sorte qu'elles contribuent à diminuer les coûts de la reproduction de la force de travail masculine (Boucher 2014 : 166). Ces services sont « invisibles » si l'on ne s'attarde seulement qu'à ce qui se passe dans la sphère productive-marchande des propriétaires. Néanmoins, lorsque l'on regarde les activités asservies effectuées par les femmes à la maison, on constate rapidement que c'est grâce aux tâches domestiques réalisées par ces dernières que les hommes peuvent se rendre quotidiennement sur les lieux de l'entreprise et participer au processus de mise en valeur du capital<sup>14</sup> (Boucher 2014 : 180, citant Jappe 2009 : 108).

Les services effectués par les ouvrières et les femmes sans-métiers à la maison peuvent donc être envisagés comme un préalable à la reproduction de la force de travail des ouvriers. La transformation des biens de subsistance en marchandises constitue, par ailleurs, un autre préalable à la reproduction du travail et au maintien du nouveau mode de rétribution de la force de travail. Sur ce point, la généralisation du salariat se réalise parallèlement à une intensification

---

<sup>14</sup> Je tiens également à rappeler que le rapport d'asservissement des femmes envers les hommes ne profite pas qu'aux employeurs, mais à l'ensemble des membres de la société et spécifiquement les classes d'hommes (dont le devenir en tant que classe ne forme pas un tout homogène). Elles ne sont pas absentes du salariat, bien au contraire, elles sont les premières appelées par les propriétaires afin de diminuer leurs coûts de production. La valeur supérieure de la force travail des ouvriers se réalise par l'entremise d'une appropriation collective (par la société, par les patrons, par les « maris ») du temps de vie, du corps et d'une partie de la raison des femmes (Charron 2015 : 81, citant Vandelac 1985 : 316).

du processus d'appropriation du sol et de ses ressources, dont la genèse remonte aux *enclosures*. La transition de l'Ancien Régime vers le capitalisme industriel se traduit par la conversion de « substances naturelles et non-marchandes » – la terre, la monnaie et le travail – en « marchandises fictives » destinées à être achetées et vendues sur le marché à un prix d'équilibre (Polanyi 2011[1944] : 118). Ainsi, la conversion en marchandises des conditions permettant d'assurer la survie des ouvriers·ières peut être interprétée comme un processus de « marchandisation de la vie sociale » et une refonte radicale des conditions d'exercice de la citoyenneté prémoderne. De mon point de vue, cette extension du salariat et la marchandisation de la vie sociale c'est la mise à mort de la liberté dans son sens prémoderne, comme rapport social relié à la propriété de soi (McAll 2009 : 191).

Compte tenu de tout ce qui précède, comment les ouvriers·ières peuvent-ils/elles participer à la prise de décision politique-collective ? Ils et elles doivent obligatoirement, pendant de longues journées et dans des conditions misérables<sup>15</sup>, servir des propriétaires en occupant des métiers sans droits dont les exigences ne relèvent aucunement de leurs prérogatives<sup>16</sup>. Quelle joie procure la liberté philosophique-décisionnelle, cette « prétendue » égalité dans la possibilité de transiger sur un marché et de choisir à qui l'on va vendre sa force de travail en échange d'un montant qui permet tout juste de satisfaire ses besoins de base ? C'est pourtant grâce à l'existence de ce « choix contraint » et de cette « mobilité » restreinte qu'offre le marché, que les ouvriers·ières réussissent à lutter contre l'organisation du travail (Pinard 2000, 2008, 2018), le « transfert des temps de vie » et une « perte de la raison » (McAll 2008, 2017).

### **3.3 Le sens social-politique du travail en tant que réaffirmation de la citoyenneté prémoderne : du mouvement ouvrier aux syndicats de métiers**

Le mouvement ouvrier apparaît d'abord au 19<sup>e</sup> siècle en Angleterre, au même moment que les syndicats de métiers (*trade unions*). Selon Pinard, il est important de distinguer le premier du second, car le nouveau sens du travail – le sens social-politique – sera porté par le mouvement ouvrier, mais les gains provenant de l'institutionnalisation de ce sens du travail

---

<sup>15</sup> Pour un portrait des conditions de l'exploitation ouvrière à l'époque du capitalisme industriel, je vous invite à consulter (Engels 1845 ; Villermé 1986[1840]).

<sup>16</sup> Plus tard, notamment avec l'invention de l'emploi par le management, les nouveaux métiers des propriétaires deviendront une nouvelle source de droits, mais seront surtout réservé, encore une fois, à des hommes.

bénéficieront aux syndicats de métier (Pinard 2018 : 89). Dans son premier livre *La révolution du travail : De l'artisan au manager* en 2000, Pinard définit le mouvement ouvrier de la façon suivante : « J'entends ici par mouvement ouvrier toutes les formations d'actions orientées vers l'affirmation de leur citoyenneté par les ouvriers, inspirés par la conscience de faire partie d'une classe exclue de la société » (Pinard 2000 : 77).

Dix-huit ans plus tard, Pinard effectue une autocritique de cette définition dans son second livre, *L'envers du travail : le genre de l'émancipation ouvrière* (2018). Elle propose de distinguer le mouvement ouvrier du syndicalisme de métier de la façon suivante :

[...] Il ressorti [le sens du travail émancipateur en tant que sens social-politique du travail] aux luttes collectives engagées pour obtenir des droits et contrer l'exploitation capitaliste. Il provient du mouvement ouvrier, auquel ont participé les femmes des classes laborieuses et non pas du syndicalisme de métier, réservé à des hommes. Il fait appel à la solidarité de groupes différemment exploités par le capital pour s'affranchir de sa logique. Le travail émancipateur dans son sens ouvrier renvoie aux collectifs créés lors des luttes, au sens-social politique ainsi conféré au travail contre le capital et non pas à l'activité de travail qui hiérarchise et divise les salarié·e·s, ni aux syndicats exclusifs. Il s'agit de *travail* émancipateur, parce que ces luttes opposent travail et capital en tant que sources de classes antagoniques [...] Le mouvement ouvrier est né grâce à la conscience de classe des ouvrières et de tous les sans-métiers, qui ont fait cause commune avec les ouvriers de métier. Ouvrières et sans-métiers ne pouvaient que compter sur la solidarité, puisque la loi du marché ne leur était d'aucun secours ; ils n'ont pourtant pas obtenu de solidarité en retour de la part des ouvriers de métier. D'où cette différence entre mouvement ouvrier et syndicalisme : le premier est né grâce à la conscience de classe des salarié·e·s et aux solidarités élargies dans la communauté, et le second les a évacuées (Pinard 2018 : 88 et 99, l'autrice souligne).

Par conséquent, ce qui distingue le mouvement ouvrier des syndicats de métier, outre le fait qu'il a construit le sens social-politique du travail, c'est que le premier prône une solidarité élargie et regroupe l'ensemble de la classe ouvrière ainsi que les sans-métiers (hommes et femmes) tandis que le second est constitué d'une fraction de la classe ouvrière, les ouvriers d'élite, qui ont choisi de se grouper sur la base de leur sexe et de restreindre le champ de leur solidarité à leur métier (Pinard 2018 : 75)<sup>17</sup>. En principe, les deux mouvements sont nés parce que les ouvrières, autant que les sans-métiers, faisaient l'expérience d'une citoyenneté vide dans le capitalisme industriel. Ce que le mouvement ouvrier réclamait, c'était la fin de ce

---

<sup>17</sup> Cette différence au sujet des modes d'organisation syndicale est couramment illustrée, dans les littératures scientifiques (en sociologie, mais surtout en relation industrielles), en recourant à la notion de « syndicalisme de métiers » (*craft unionism*) ainsi qu'à celle de « syndicalisme industriel » (*industrial unionism*). L'exemple rapporté pour désigner ces deux formes organisationnelles est celui du schisme au sein de l'*American Federation of Labour* (AFL, syndicalisme de métier), qui a donné naissance au *Congress of Industrial Organizations* (CIO, syndicalisme industriel) en 1935. Ces dissensions intersyndicales seront cependant de courte durée, car les deux entités syndicales fusionneront en 1955 pour devenir l'AFL-CIO.

processus de négation de la citoyenneté par le travail au nom de l'exploitation de l'ensemble de la classe ouvrière (Pinard 2018 : 74). Les luttes menées par le mouvement ouvrier et les syndicats de métier, ayant eu pour résultat l'institution d'un sens social-politique, peuvent être interprétées comme des luttes pour la réaffirmation du sens de la citoyenneté prémoderne (McAll 1999, 2009). Cependant, dans le mouvement ouvrier, cette lutte ne s'orchestre pas au nom de métiers spécifiques alors que c'est ce qui se produit avec les syndicats de métier. Il me semble que la reconquête ouvrière de la citoyenneté prémoderne, du sens occulté par la bourgeoisie de la liberté comme rapport, résultera, d'une part, en une citoyenneté « regagnée » pour les ouvriers des syndicats. D'autre part, elle engendre une « nouvelle exclusion » citoyenne des ouvrières, grandes absentes de la sphère politique-collective (Pinard 2018 : 89 et 100).

Pourtant, si l'on omet de prendre en considération, pendant un court moment, le privilège des ouvriers de métier, il y avait bien une expérience communément partagée par beaucoup d'ouvriers·ières dans le capitalisme industriel. Elle renvoyait aux conditions misérables et abusives qui caractérisaient l'appropriation de leur force de travail. Ces conditions ont eu pour résultat ce que McAll surnomme un « transfert des temps vie » et une « perte de la raison » :

Faire travailler autrui dans des conditions qui sont néfastes pour sa santé permet à ceux qui s'approprient les fruits de ce travail d'éviter de s'exposer eux-mêmes à ces mêmes conditions. S'approprier la force de travail d'autrui peut vouloir dire s'approprier – en partie – la santé de la personne dont la force de travail est appropriée. Dans la mesure où ces conditions abusives d'appropriation ont comme effet de réduire l'espérance de vie des personnes concernées, tout en prolongeant celle des personnes qui bénéficient de cette appropriation, on pourrait parler d'un *transfert des temps de vie* qui serait une conséquence de ces rapports [...] L'appropriation de l'esprit, de l'« âme » ou de la raison fait aussi partie de tels rapports, étant donné le lien indissociable entre réflexivité et travail manuel [...] À côté des *transferts des temps de vie* associés à l'appropriation abusive du corps, il y aurait ainsi ce que nous pourrions appeler une « *perte de la raison* » (McAll 2008 : 101-103, l'auteur souligne).

En d'autres termes, en luttant en faveur de droits sociaux pour s'émanciper du salariat et afin d'obtenir une existence politique dans la société en tant que sujet de droit, ce que le mouvement ouvrier souhaitait, c'était de permettre à l'ensemble de la population mise au travail de se réapproprier leur corps et une partie de leur raison dont l'usage est mis en péril par l'organisation manufacturière de travail. Pour que cela soit possible, il fallait que le mouvement ouvrier se « réapproprie du temps pour agir collectivement » (Pinard 2018 : 73). Cela impliquait nécessairement de lutter contre l'organisation du travail, parce que les marchands-propriétaires, non seulement, imposaient la rationalité technique-instrumentale de leur organisation à la rationalité des ouvriers·ières (un affront à la liberté philosophique-décisionnelle), mais

s'accaparaient du temps libre et du temps de vie (en termes de santé) de l'ensemble de la classe ouvrière. Cependant, comme je l'ai discuté plus haut, avec l'adoption des lois protectrices par l'État anglais, l'expérience de la temporalité était vécue différemment chez les ouvrières, dont le temps approprié et limité était destiné à l'exécution de tâches reproductives.

Ce n'est donc pas un hasard si autant le mouvement ouvrier que les syndicats de métier militaient pour une réduction du temps de travail, l'abolition du travail des enfants et de l'augmentation des salaires (Marx et Engels 1978 : 84-90). Avec la marchandisation de la vie sociale, les luttes pour l'augmentation du salaire et la réduction du temps de travail peuvent être envisagées comme des luttes en faveur d'un droit à la vie et à la dignité. Bref, malgré cette expérience, partagée chez les ouvriers·ières, de l'oppression du temps (en termes de santé et de temps passé sur le lieu de travail) et de soumission à la rationalité technique-instrumentale (perte de la raison), les ouvriers de métier ont tout de même fait le choix d'exclure les ouvrières de leur syndicat (ou de leurs instances décisionnelles) en privilégiant la « coopération dans la production » avec les propriétaires (Pinard 2018 : 104). Comment peut-on expliquer cette scission entre le mouvement ouvrier et le syndicalisme de métier ? En combinant la typologie de Pinard au concept de « rapport au travail », les éléments de ruptures et de continuités entre les deux deviennent plus manifestes.

### **3.4 Discussion critique et moment de synthèse : le concept de rapport au travail et la typologie de Pinard, une redéfinition du statut épistémologique du syndicalisme**

La nouvelle institution médiatrice entre le capital et le travail qu'est le syndicalisme a vu le jour à l'aube du « rapport au travail » (Côté 2013) spécifique des ouvriers de métier dans le capitalisme industriel. En s'inspirant de la perspective des parcours de vie, Côté définit le rapport au travail de la manière suivante :

[...] Comme le résultat de la rencontre entre les représentations, les attentes et les valeurs que les individus entretiennent à l'égard du travail et l'expérience concrète qu'ils font du marché du travail, qui, dans, un mouvement itératif, contribue à redéfinir continuellement leur identité en fonction des événements qui surviennent aussi bien dans leur vie au travail que dans leur vie hors travail (Côté 2013 : 184).

Mobiliser le concept de rapport au travail tel que défini par Côté pour l'appliquer à la typologie dialectique des quatre sens du travail de Pinard – le travail-propriété, le travail-organisé, le travail-marchandise et le sens social-politique du travail (ouvrier ou syndical) –, permet de déterminer ce qui relève de l'idéal (de la représentation), du matériel (de l'expérience)

et de leurs imbrications (de leurs contradictions/prolongements). Le concept de rapport au travail, loin de s'écarter de la démarche sociohistorique et dialectique de Pinard, permet une séparation-réunification des moments charnières de la dialectique<sup>18</sup>. En faisant la synthèse du concept de rapport au travail et de la typologie de Pinard, il est possible d'affirmer qu'il existe, dans des espaces-temps sociaux précis, des contradictions historiques entre les expériences vécues (hors) travail et les représentations du travail des institutions ainsi que des agents sociaux appartenant à divers groupes sociaux. Pour le dire autrement, il se dégage plusieurs couches de sens de ces prolongements/contradictions entre expériences concrètes et représentations abstraites selon les rapports (de sexe, d'ethnicité, de classe) qui caractérisent la position qu'une personne occupe au sein des différentes sphères de la société à un moment historique.

Dans la typologie de Pinard, le travail-propriété et le travail-marchandise sont des représentations du travail et du marché institutionnalisées par l'État dont la genèse remonte aux expériences philosophiques de pensée du libéralisme économique; le travail-organisé est une représentation des marchands-propriétaires (et plus tard des managers), qui font l'expérience répétée, sur leur lieux de travail, du droit d'usage des forces de travail ouvrières; le travail émancipateur (ou au sens social-politique pour reprendre exactement les catégories de Pinard) est une représentation du mouvement ouvrier du travail, institutionnalisée par l'État, s'appuyant sur une critique citoyenne des représentations du travail-propriété, du travail-organisé et du travail-marchandise après que les ouvriers·ières aient fait l'expérience quotidienne, dans la sphère privée-organisationnelle des propriétaires, des conditions de travail abusives d'appropriation de leurs forces de travail. Ce qui est commun à ces quatre couches de sens du travail, c'est qu'elles recèlent un regard macrosociologique (homogénéisant) se rapportant à des groupes sociaux précis. En s'inspirant du concept de rapport au travail, il est possible d'effectuer un regard à la fois macrosociologique et microsociologique (du groupe vers l'individu, des structures sociales vers les agents sociaux et vice versa). Bien que Pinard en prenne note et en

---

<sup>18</sup> La dialectique est une méthode qui implique la mise en œuvre de deux processus, la dé-dialectisation et la re-dialectisation. Ces deux moments renvoient à la séparation de l'espace, du temps et de la symbolique de la « matérialité du social », soit à une séparation entre les représentations des agent·e·s sociaux de celles de l'État et du monde « scientifique » ainsi qu'entre les expériences vécues par les acteurs·trices des expériences formelles de pensée (Ramognino 1982 : 86-90).



soit consciente<sup>19</sup>, l'utilisation rigide de sa typologie dialectique, sans cette sensibilité analytique, peut amener des confusions d'ordres épistémologiques, c'est-à-dire à confondre le groupe (le syndicat) avec les individus qui le compose (Gagné 2018 : 17-18).

De même, la mobilisation d'une telle typologie dans un contexte historique et géographique différent peut également occasionner des distorsions ontologiques dans la mesure où les quatre catégories de sens élaborées par l'autrice sont des catégories se rapportant aux sociétés, aux organisations et aux individus vivant à l'époque du capitalisme industriel (et plus tard avec l'emploi, dans le capitalisme corporatiste-managérial). Concernant ces deux aspects, le concept de rapport au travail permet, en distinguant – et non en séparant – les dimensions symboliques des dimensions matérielles ; l'abstrait du vécu ; l'espace du temps, de dégager les limites et possibilités qu'offre la typologie historique proposée par Pinard pour comprendre les mutations du travail, de l'emploi et de l'action collective. Considérant que toute forme de connaissance est historique et spéculative, ce concept donne également l'opportunité de conserver le potentiel heuristique dans une démarche de recherche qui vise à interroger l'évolution des formes de travail et des luttes collectives : elle rend possible la (re)construction de « nouvelles » catégories de sens et la validation de typologies historiquement situées comme celle de Pinard.

Dans un autre ordre d'idées et dans le but d'éclaircir ces réflexions théoriques, voici un exemple tiré des travaux de Pinard sur l'aspect particulier du rapport au travail des ouvriers de métier dans le capitalisme industriel. Tout d'abord, l'expérience concrète que les hommes font du marché du travail – que ce soit à notre époque ou bien dans celle du capitalisme industriel – est bien différente que celle vécue par les ouvrières et les sans-métiers. Hors travail, les ouvrières vivent une expérience quotidienne de subordination aux hommes par l'entremise des services qu'elles délivrent à l'ensemble de la société dans la sphère domestique-familiale. Cette expérience de subordination se prolonge dans la sphère marchande des propriétaires où elles sont appelées à travailler en tant que subalternes des ouvriers de métier et comme du *cheap*

---

<sup>19</sup> Ce commentaire nuancé de Pinard sur la relativité des sens du travail chez les femmes de la classe ouvrière en est un bon exemple : « Toutes les femmes ne valorisent pas le même sens du travail, ni ne privilégient la même acceptation de la liberté. Pour les ouvrières, le travail n'est qu'une activité, exécutée en tant que moyen de production approprié par le patron, pour se procurer des moyens de subsistance, toujours insuffisants. » (Pinard 2018 : 103).

*labor*, alors que la réalité de ces ouvriers est toute autre. En effet, leurs expériences hors travail à titre de « chef de famille » se prolongent au travail en tant que « petit maître ». Leur positionnement plus avantageux dans l'organisation du travail et dans la sphère domestique les a amenés à développer un rapport au travail « paternaliste ». Ils ont collaboré avec les propriétaires pour empêcher la vente de la force de travail des femmes qui faisaient concurrence à la leur (travail-marchandise). Cela leur permettait simultanément de consolider leur ascension dans les nouveaux métiers privés et, par le fait même, de sauvegarder le pouvoir d'auto-organisation de leur travail (travail-propriété) dans les manufactures (Pinard 2018 : 86 et 97). Leurs positions en tant « qu'ouvriers exploités », mais disposant d'une capacité d'auto-organisation dans la sphère privée des propriétaires ne pouvaient se consolider qu'en transposant sur le lieu de travail les représentations propres à la domination patriarcale, faisant de l'expérience vécue des ouvrières celle d'un double asservissement (sphère domestique/marchande, patron/petit-maître).

Il faut aussi souligner que ce schéma explicatif prend les ouvriers de métier en tant que groupe relativement homogène et ne prend pas en compte chacun des individus qui compose le groupe, ses valeurs, ses représentations et ses motivations comme unité d'analyse. C'est une des limites de la démarche sociohistorique de Pinard, car son travail archivistique (discours de syndicalistes, travaux d'historien·nes, analyse de la pensée sociale) s'appuie sur des sources localisées dans des espaces-temps sociaux hors de notre portée pour circonscrire dialectiquement les sens du concept de travail, du mouvement ouvrier et du syndicalisme. Cependant, la reconstitution et l'interprétation de ces matériaux de recherche par Pinard représentent en quelque sorte une « déduction » quant à la « conscience de classe » du mouvement ouvrier qui, selon elle, est absente des ouvriers rattachés aux syndicats de métier. Il ne faut pas tenir cette thèse pour acquise et il importe de faire une différence entre deux formes de disposition d'esprit : celle d'une conscience de classe et celle d'une conscience de « la » classe<sup>20</sup>. Le concept de rapport au travail, combiné à un travail de « terrain » (ethnographie,

---

<sup>20</sup> Le commentaire de Jacques Ellul est très clair sur cet aspect ambivalent qu'est l'appartenance à une classe sociale: « Faut-il considérer la classe comme un fait objectif (comme la nation par exemple) ou est-ce que le mouvement principal est celui d'une identification subjective ? Même s'il n'y a pas de réalité objective, le fait que des gens en aient conscience suffit à faire exister la classe. Quand on parle de conscience, parle-t-on d'une conscience de classe ( " je me sens solidaire des autres, je m'identifie à telle classe ") ou conscience *de la* classe

entretiens, observations) permettrait sans doute de jeter un nouvel éclairage sur l'analyse de Pinard et de réactualiser ce qu'il en est aujourd'hui des expériences et des représentations des travailleurs·euses au sujet de l'action collective et, plus spécifiquement, du syndicalisme.

Il n'en reste pas moins que, par ce travail exemplaire, la démarche de théorisation de Pinard ouvre la porte à une redéfinition du statut épistémologique du syndicalisme. D'une part, elle permet de constater le caractère dialectique et sociétal de son existence, en tant qu'institution politique dont les tendances collaborationnistes minent la possibilité de construire un mouvement social. D'autre part, elle offre la possibilité de transposer cette lecture dialectique sur le plan interne sous la forme d'une lutte intra ou intersyndicale pour l'obtention de la citoyenneté (au sens prémoderne) entre et à l'intérieur de groupes sociaux différents : des luttes peuvent émerger au sein et entre syndicats de métier, d'autres entre les syndicats de métier et le mouvement ouvrier. Par ailleurs, en suivant le raisonnement de Pinard sur les ouvriers de métier, il n'est plus possible d'affirmer, comme le suggère par exemple Gagnon, que le syndicalisme est « un produit historique de la lutte des classes » (Gagnon 2003 : 29). Il est plutôt une forme historique résultant d'un rapport particulier au travail ayant mené à une lutte interclasse, plus précisément à une lutte des ouvriers de métier ayant « instrumentalisé » la solidarité du mouvement ouvrier, c'est-à-dire celle des ouvrières et des sans-métiers.

En conservant cette lunette dialectique, il est possible de soutenir l'argument que, selon les conflits sociaux et les agents sociaux qui y sont impliqués, la forme que le syndicalisme est appelé à prendre est toujours « en devenir ». Il en va de même pour le rapport au travail des individus. Le rapport au travail et son influence sur l'action syndicale se doivent d'être interprétés à la lumière des contingences historiques, socioculturelles et juridiques d'une société donnée. Pour le dire plus précisément, le rapport au travail et le rapport au syndicalisme sont structurés, d'une part, par le type de travail, la position des travailleurs·euses au travail et hors-travail ainsi que par les possibilités qui s'offrent à eux et elles de participer à la vie syndicale et d'investir les structures organisationnelles (en tant que MNE, PD, membres des CA ou CE et

---

(“ cette classe existe “ même sans solidarité de ma part) [...] D'une part, l'expérience montre que la suppression des conflits économiques n'entraîne pas la suppression de la lutte des classes et, d'autre part, lorsqu'on interroge des individus sur la classe où ils se rangent et leurs motivations pour s'y ranger, on s'aperçoit que c'est très rarement pour des motifs économiques. Les motivations qui nous incitent à nous inscrire dans une classe sont généralement de nature idéologique » (Ellul 2018 : 35 et 44, c'est moi qui souligne).

employé·e·s syndicaux). D'autre part, la dynamique de ces deux rapports est structurée par les discours et les pratiques de l'État, des propriétaires, des gestionnaires et des autres groupes de la société civile. C'est précisément de ce dernier aspect que traite la fin du second chapitre, lié aux enjeux méthodologiques, et qui est considéré tout au long du quatrième chapitre, au moment de l'analyse des matériaux de recherche.

#### **4. Transformations du travail, de l'emploi, de l'État et du syndicalisme**

À chaque stade historique de développement du système capitalisme, diverses stratégies de valorisation des capitaux sont mobilisées par le patronat et l'État afin de contrer les mobilisations collectives orchestrées par les travailleurs·euses (non)syndiqué·e·s. Les syndicats doivent donc constamment repenser leurs stratégies de luttes contre l'organisation du travail et le transfert des temps de vie. Avant de passer au problème de recherche et aux questions spécifiques de recherche, seront traitées en deux temps les transformations nord-américaines de l'État, du travail, de l'emploi et du syndicalisme au 20<sup>e</sup> siècle, quoique beaucoup de ces métamorphoses s'appliquent à l'ensemble des pays occidentaux.

Le premier volet traite de la collaboration tripartite entre l'État, les employeurs et les syndicats autour d'un double partenariat – fordiste et de l'emploi. Dans les années 1930, dans le contexte de la Grande Dépression et des lutte syndicales aux États-Unis, l'État et le patronat concèdent de meilleures conditions de vie à l'ensemble de la population, notamment aux travailleurs·euses salarié·e·s et reconsidère, par cette même occasion, leurs stratégies d'accumulation de capitaux. Pour le dire simplement, les luttes syndicales ont mené à l'obtention de « droits gagnés » (Pinard 2018) : l'État donne une existence légale au syndicalisme, crée des sociétés publiques et des protections sociales, ce qui contribue à une certaine « démarchandisation » de la vie sociale (Paugam 2000). Quant à l'employeur, il confère, par l'entremise de l'invention managériale de la catégorie de l'emploi, une sécurité organisationnelle et divers avantages sociaux aux travailleurs·euses selon le principe d'ancienneté et de définition des tâches (Pinard 2008 : 72). En échange des bénéfices de l'emploi, les syndicats lui ont cédé le contrôle du processus de production. Ainsi, ces gains ne sont pas sans conséquence pour les travailleurs·euses : les conditions d'exercice de la citoyenneté dans l'ensemble des sphères de la société seront modifiées et, avec l'invention de l'emploi, une citoyenneté d'entreprise va naître (Pinard 2008).

Le second volet aborde la métamorphose de ce double partenariat à partir des années 1980. Avec l'avènement de l'idéologie néolibérale, du paradigme de l'employabilité et des politiques d'activation de la main-d'œuvre (Boucher et Noiseux 2018 ; Gonin, Grenier, et Lapierre 2012 ; Laval et *al.* 2012 ; McAll 2008), la méthode de gestion des populations change et les incertitudes de l'économie de marché sont de plus en plus assumées par les travailleurs·euses. Cette transformation témoigne à nouveau d'un changement du rôle de l'État, du management et du patronat. Les stratégies de valorisation des capitaux prennent entre autres appui sur des changements dans la nature du lien d'emploi. Le travail devient plus flexible dans l'espace et dans le temps et différents statuts d'emploi dits « atypiques » (Noiseux 2014) avec des droits différenciés sont créés par les entreprises et les États. Cela instaure un processus de précarisation des conditions de travail et d'emploi (Gorz 2004[1988]). La (re)structuration du lien d'emploi marque le retour en force d'une inégale citoyenneté libérale fondée sur la participation au marché du travail, des statuts d'emploi variés ainsi que l'amenuisement des droits sociaux et du travail pour plusieurs travailleurs·euses et personnes sans-emplois. Le syndicalisme s'en trouvera grandement affecté, lui qui s'est construit, d'une part, sur la norme de l'emploi salarié à temps plein, d'autre part, sur des métiers spécifiques et sur un lien de subordination envers une entreprise aux frontières clairement établies. Le transfert des temps de vie, qui s'était légèrement atténué sous le double partenariat (fordiste et de l'emploi), s'étend à de « nouvelles » catégories de population, notamment aux travailleurs·euses atypiques. Ce transfert des temps de vie, les inégalités de statut et de conditions d'emploi entre différentes catégories de travailleurs·euses sont accentués par le recours du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux aux lois dites « d'exception » (Panitch et Swartz 2003, 2013 ; Petitclerc et Robert 2018), qui entraînent temporairement la suspension, en période de négociation, du droit de grève des salarié·e·s.

#### **4.1 L'État-providence, l'institutionnalisation du syndicalisme, l'emploi et le management**

Ce stade historique de développement du capitalisme renvoie à ce que Pinard nomme le capitalisme « corporatif-managérial » (Pinard 2000, 2018). À ce moment, l'institutionnalisation du syndicalisme nord-américain s'effectue en parallèle à l'édification d'un État-providence ou « keynéso-beveridgien » et s'est concrétisée sous l'égide d'un « compromis fordiste » (un double partenariat, au sens du système d'emploi et d'un régime de production fordiste) entre

l'État, les patrons, le management et les syndicats (Noiseux 2014 : 16-17). Ce compromis se manifeste généralement après la seconde guerre mondiale, à l'époque de la guerre froide, à un moment où l'économie mondiale reprend de la vigueur et où l'État acceptera de soutenir la population dans les aléas du marché. Cette modification du rôle de l'État se traduit par l'application de politiques budgétaires expansionnistes (keynésiennes). Désormais, celui-ci interviendra activement sur le marché du travail afin de contrôler la variable de l'emploi. Pour ce faire, il joue un double rôle : celui d'État-développeur et celui d'État-régulateur. Il s'occupe de mettre sur pied des sociétés d'État, de créer et d'étendre des mesures de protections sociales (par exemple au Canada et au Québec avec l'aide sociale) aux travailleurs et travailleuses salariées. Il fixe également, sur le plan législatif, des normes et pratiques décentes en matière de relation de travail, d'où l'apparition des « droits du travail » (Noiseux 2014 : 18). De l'autre côté, le patronat et les syndicats s'engagent à collaborer au respect des normes du travail. C'est notamment à ce moment que se généralise, par l'intermédiaire d'investissements et d'embauchages massifs, la norme de l'emploi salarié à temps plein et à durée indéterminée sur laquelle va s'édifier le syndicalisme d'après-guerre (Noiseux 2014 : 18).

L'intégration du syndicalisme nord-américain à l'appareil d'État débute au cours des années 1930 et 1940. Le premier exemple remonte au *Wagner Act* (1936) adopté par le gouvernement de Franklin D. Roosevelt aux États-Unis. Sous l'influence du *Wagner Act*, le gouvernement fédéral de Mackenzie King décrète, au cours de la Seconde Guerre mondiale, le *Privy Council Order 1003* (1944). La même année, le gouvernement québécois d'Adélard Godbout (1939-1944) va adopter la *Loi sur les relations ouvrières*. Ces deux lois instaurent toutes sortes de mécanismes à caractère religieux<sup>21</sup> visant à « harmoniser » et à « prévenir » les

---

<sup>21</sup> William Mackenzie King, de croyance presbyte (presbytérienne, presbyte signifiant un problème de vue), fut embauché en 1914 à titre de « directeur des recherches » pour la fondation Rockefeller et il était un ami de John D. Rockefeller, qui l'avait recruté en lui octroyant la mission de construire un régime de représentation des employé·e·s, qui a abouti à la naissance ainsi qu'à la pratique du « syndicalisme de boutique » (Levant 1978 : 31-32). De plus, sous la bannière du Parti libéral du Canada, il a été premier ministre du Canada pendant approximativement 22 ans : de 1921 à 1926; de 1926 à 1930 et de 1935-1948. En s'inspirant de son livre *Industry and Humanity* (1918), King édifie un système des relations industrielles fondé sur « [...] une nouvelle conception de la discipline du travail » (Levant 1978 : 64). Il s'appuie sur les études qu'il a réalisé auprès des Rockefeller et des écrits bibliques afin de jeter les bases d'un code industriel assurant ce qu'il envisage comme une « paix industrielle permanente » (Levant 1978 : 63). De cette étude découle toute une réflexion sur le syndicalisme, l'auteur s'interrogeant sur les façons d'harmoniser les intérêts entre les propriétaires et les

conflits sociaux entre les syndicats et les employeurs. Les travailleurs·euses peuvent dorénavant recourir légalement à la grève, mais ils et elles doivent attendre que leur convention collective arrive à échéance. De plus, deux mois avant la date d'échéance, le patronat et les syndicats doivent obligatoirement s'engager à négocier « de bonne foi » et si cela échoue, les deux camps peuvent recourir à une procédure de conciliation puis d'arbitrage (Petitclerc et Robert 2018 : 32-33). Les travailleurs·euses du secteur public, tant au fédéral qu'au provincial, obtiennent ce droit de grève un peu plus de deux décennies plus tard<sup>22</sup>. Outre cet aspect, ce que le *Wagner Act* et les deux lois précédentes ont en commun, c'est de donner naissance à un « syndicalisme d'entreprise », fondé sur des « [...] entreprises aux frontières claires et sur un lien stable d'emploi, avec un seul employeur » (Pinard 2008 : 68).

Néanmoins, il est important d'indiquer que ces gains législatifs pour les travailleurs·euses sont très modestes et de courte durée. Très modestes, car cette institutionnalisation du syndicalisme dans toutes les province canadiennes a « dépolitisé » l'action syndicale en rendant presque impossible le déclenchement de grèves politiques et de solidarité entre différentes catégories de travailleurs·euses (Petitclerc et Robert 2018 : 34). De courte durée, dans la mesure où, pour prendre l'exemple du Québec, les travailleurs·euses mènent plusieurs luttes féroces contre la répression du gouvernement antisindicaliste de l'Union nationale (UN) sous Maurice Duplessis<sup>23</sup>. En somme, le partenariat fordiste « version

---

travailleurs·euses à travers les mécanismes juridiques d'enquête, d'arbitrage et de conciliation (Levant 1978 : 67-68).

<sup>22</sup> Le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux avaient interdit aux syndiqués du secteur public de participer au processus électoral. Ceux-ci étaient tenus de faire preuve de « neutralité » politique jusqu'en 1967. En adoptant le *Public Service Employment Act*, l'État canadien a mis un terme à l'ancien leitmotiv d'un « service public politiquement neutre » (Savage et Smith 2013 : 47-48). C'est donc à la suite d'une série de grèves illégales que les travailleurs·euses du secteur public acquiert le droit de grève et de négocier collectivement leurs conditions de travail. Au Québec, c'est le gouvernement de Jean Lesage qui va « concéder » ces droits aux syndiqué·e·s municipaux, aux employé·e·s des commissions scolaires et à ceux des hôpitaux en 1964. L'année suivante, en 1965, il les étends aux enseignant·e·s et à tous·tes les salarié·e·s de l'État (Rouillard 2004 : 180-181). En ce qui concerne le gouvernement fédéral, il octroie ces droits en 1967 à la suite de la grève des postiers en adoptant la *Loi sur les relations de travail dans la fonction publique* (Hébert 1987 : 503).

<sup>23</sup> Le duplessisme se caractérise par « un type d'alliance politique de classe différenciée et régionaliste entre la grande bourgeoisie (monopoliste, d'origine américaine), la petite et moyenne bourgeoisie (non monopoliste, d'origine québécoise), la paysannerie et l'Église » (Boismenu 1981 : 117-119). Maurice Duplessis voulait discipliner la main-d'œuvre québécoise pour permettre l'implantation d'une économie fondée sur le développement des ressources naturelles et des investissements étrangers (Boismenu 1981 : 116). Dans cette perspective, les relations entre l'UN et les syndicats au cours des décennies 1930-1950 étaient très tendues et ont mené à quelques affrontements virulents.

québécoise » se matérialise au cours de la Révolution tranquille (1960-1966) avec le gouvernement libéral de Jean Lesage et sera rompu à peine une vingtaine d'année plus tard lors du second mandat du gouvernement péquiste de René Lévesque (1980-1984).

Parallèlement, un nouvel acteur des relations de travail émerge et vient se greffer à l'organisation du travail au début du 20<sup>e</sup> siècle : le management. Sous l'impulsion du « taylorisme<sup>24</sup> », les managers vont procéder à une recomposition des tâches effectuées par les travailleurs·euses dans l'entreprise. En tant que subalternes des patron·e·s, les gestionnaires ont pour objectif d'optimiser le rendement des forces de travail en prévenant le freinage sur le lieu de travail (absentéisme par exemple) ainsi l'émergence des conflits sociaux. En lien avec ces prérogatives managériales, les syndicats nord-américains acceptent au cours des années 1930 – en dépit des luttes qu'ils ont mené – un partenariat pour la productivité au sein de l'entreprise. Ce partenariat, d'origine étatsunienne, est celui de « l'emploi », une nouvelle catégorie organisationnelle inventée par le management et qui aura pour effet de créer un « marché interne » du travail (Pinard 1998, 2000, 2008, 2018). En acceptant de devenir des « employé·e·s » de l'entreprise (et plus tard de l'État avec le développement du fonctionnariat), les syndicats vont abandonner au patronat et au management un droit de « gérance » dans l'organisation du travail (Pinard 2008 : 71). Cette concession des syndicats aux capitalistes permettra en contrepartie aux travailleurs·euses d'obtenir une sécurité organisationnelle et toutes sortes de droits sociaux. Ces avantages vont varier selon le nombre d'années de travail au sein de l'entreprise (ancienneté) ainsi que selon les tâches relatives à chaque emploi (Pinard 2008 : 71-72). L'emploi va par ailleurs conduire à l'émergence d'une hiérarchie citoyenne au sein de l'entreprise, une « citoyenneté libérale d'entreprise » reposant sur le principe d'ancienneté et de classification des tâches (Pinard 2008 : 72).

---

<sup>24</sup> Le taylorisme est une idéologie et utopie managériale qui s'inspire des théories de l'ingénieur américain Friedrich W. Taylor. Taylor préconisait une séparation radicale entre la conception du travail (réalisée par des cadres du « bureau de la pensée ») et l'exécution du travail. Dans la réalisation de leurs tâches, les travailleurs·euses s'appliquent à exécuter dans le « moindre détail » les directives inscrites sur les fiches d'instructions que les cadres du bureau de la pensée ont soigneusement concoctées pour eux et elles. Les directives des fiches d'instruction sont le produit de synthèses d'études minutieuses à propos des mouvements en lien avec chaque opération de travail (la technique optimale et la moyenne de temps nécessaire) ainsi qu'au sujet des connaissances des travailleurs·euses possèdent sur son métier. L'objectif est de rendre le travail plus « productif », davantage « prévisible » et « simple » à réaliser (Friedmann 2012[1956] : 82-84).



Ultimement, ce double partenariat – fordiste et de l’emploi – a surtout profité aux hommes et a permis au syndicalisme de sortir définitivement de la clandestinité, mais à un double prix : celui d’une dépolitisation de l’action syndicale et d’une relative perte de la capacité d’auto-organisation des travailleurs·euses dans l’entreprise. Cette reconnaissance légale du droit d’association des travailleurs·euses de la part des gouvernements contribue à « sauvegarder » l’acquisition de certains droits sociaux et à les étendre sous la forme de « droits du travail » à l’ensemble des individus qui participent au salariat. Combinée à la construction de l’État-providence, la création de l’emploi a également pour but le développement d’une société productiviste, axée sur la consommation (Pinard 1998 : 214).

Par le fait même, cette transformation du rôle de l’État contribue à réinscrire la régulation du travail dans la sphère politique-collective (Noiseux 2014 : 17) et à modifier les conditions d’exercice de la citoyenneté qui ne sera plus exclusivement l’apanage des propriétaires d’entreprise. Les travailleurs·euses, par le biais de l’emploi et des protections sociales, connaissent une amélioration générale de leurs conditions de vie. Les personnes sans-emplois aussi, dans la mesure où certaines protections sociales tels que le système d’aide sociale introduisent une discrète « démarchandisation » de la vie sociale (Paugam 2000 : 61). À travers cette démarchandisation, l’État reconnaît donc en quelque sorte « l’inégalité des chances » et reconnaît l’existence d’un « droit à la vie » indépendamment de la participation d’une personne au marché<sup>25</sup>. Cependant, l’accès aux protections sociales et la citoyenneté d’entreprise conférée aux travailleurs·euses seront amoindris quelques décennies plus tard, notamment dans les années 1990 avec l’apparition des clauses « orphelin » (Gagné 2014 ; Dupuis et Gagné 2016). Cette rehiérarchisation du marché du travail selon les statuts d’emploi favorise de manière (in)directe un processus segmentation des conditions de travail et d’emploi notamment en fonction du sexe, de l’âge et aussi de l’ethnicité (Noiseux 2011, 2012). Différentes formes de marchés du travail émergent, se juxtaposent et leurs imbrications font éclater l’idéal d’une

---

<sup>25</sup> Il est primordial de mentionner que même si l’État, dans le capitalisme corporatiste-managérial, reconnaît le fait qu’une personne n’a pas besoin de vendre quotidiennement sa force de travail pour avoir le droit de vivre, il ne permet pas aux personnes sans-emploi de sortir de la pauvreté et de vivre dignement. Par exemple, à l’heure actuelle, le revenu mensuel d’une personne assistée sociale considérée « apte au travail » et qui demeure seule est de 690 \$ par mois (avril 2020). Avec un tel montant, il s’avère quasiment impossible pour une personne d’être en mesure de combler ses « besoins de base » et donc de conserver sa « propriété de soi ». C’est cette propriété de soi qui, rappelons-le, constitue la condition préalable afin de pouvoir participer en tant que citoyenne à la vie sociale et donc à la construction de son propre droit collectif.

citoyenneté pleine pour tous·tes. Autrement dit, le processus de segmentation et la coexistence de divers marchés induisent des disparités de traitement entre travailleurs·euses, d'inégales conditions d'emploi et de travail, sans oublier d'inégales possibilités d'investir des espaces sociaux et de réaménager leurs temporalités sociales dans la mesure où ce processus les place parfois dans une « mise à disponibilité » perpétuelle vis-à-vis un ou plusieurs employeurs (Bouffartigue 2019).

#### **4.2 L'État néolibéralisé, l'exceptionnalisme permanent, l'emploi atypique et la flexibilisation du travail**

L'effondrement du système monétaire international en 1971, le premier choc pétrolier en 1974 suivi d'une « crise de la dette » de plusieurs pays vont bouleverser l'équilibre de l'économie mondiale. Depuis le milieu des années 1970 et le début des années 1980, avec l'avènement de l'État néolibéralisé et des politiques d'austérité (Boucher et Noiseux 2018), le compromis fordiste sera brisé et le syndicalisme fera l'objet de plusieurs offensives législatives, patronales et managériales. Par néolibéralisme, j'entends, au même titre que Laval et ses collègues, une transformation dans la façon de l'État de gouverner les populations reposant sur le principe de l'employabilité et de la productivité dans un contexte international de mondialisation. Le passage du libéralisme vers le néolibéralisme marque également un changement en matière de stratégies de valorisation des capitaux :

La gestion des populations change de signification et de méthode. Alors que dans la période fordiste, l'idée prédominante était selon la formule consacrée, l'accord entre « efficacité économique » et « progrès social » dans le cadre d'un capitalisme national, les gouvernements ne conçoivent plus aujourd'hui ces mêmes populations qu'en tant que « ressource » pour les entreprises et les appréhendent en termes de coûts/avantages. La politique que l'on appelle encore « sociale » par inertie sémantique n'a plus pour logique une répartition des gains de productivité destinée à maintenir un niveau de demande suffisant pour une production de masse. Elle vise à *maximiser l'utilité des populations*, en accroissant l'« employabilité » et la productivité de la main-d'œuvre, et à diminuer le coût de son entretien par des politiques « sociales » d'un nouveau genre qui consistent à affaiblir le pouvoir de négociation des syndicats, à diminuer le montant des retraites et la qualité de la protection sociale au nom de « l'adaptation à mondialisation ». L'État n'abandonne pas son rôle en matière de gestion des populations, mais son intervention n'obéit plus aux mêmes impératifs ni aux mêmes ressorts (Laval et *al.* 2012 : 23, les auteurs·trices soulignent).

L'obsession étatique, patronale et managériale à propos de l'employabilité et de la productivité les amène à traiter les problèmes sociaux des individus en termes de « problèmes d'employabilité » et de « déficit en matière de compétences » (McAil 2008 : 97). L'État ne délaisse pas complètement l'objectif du plein-emploi qu'il s'est attribué au cours de la période

fordiste. Il mets dorénavant l'accent sur le contrôle de l'inflation (Noiseux 2014 : 19). La plupart du temps, les contrecoups à l'économie nationale sont encaissés par l'ensemble de la population au nom de « l'équilibre budgétaire », de la « concurrence internationale », etc. Le discours néolibéral d'État ou de l'entreprise représente exactement ce que Laval et ses collègues soulignent quant à la nécessité d'adapter l'économie nationale à « la mondialisation ».

Par ailleurs, pour que cette adaptation soit réussie, il est nécessaire de favoriser, dans la perspective de l'État et du patronat, la participation du plus grand nombre d'individus au marché du travail. À cet égard, les politiques publiques de l'emploi et les protestations sociales, jugées désormais trop dispendieuses pour les « contribuables », seront « activées » (la mise au travail) dans le but de favoriser l'insertion en emploi et le développement de l'employabilité des « citoyen·nes assist·é·es » par l'État, qui doivent maintenant se « prendre en main » (Gonin, Grenier, et Lapierre 2012 : 169). Ce phénomène de l'activation au travail s'avère être une « remarchandisation » de la vie sociale et cette reconstruction conjointe de l'emploi de la part de l'État et des propriétaires signale le retour en force de la vieille citoyenneté libérale, accompagnée de sa vision philosophique-décisionnelle de la liberté. Cette fois-ci, c'est plutôt un partenariat entre l'État et le patronat, excluant par le fait même les sans-emplois et les travailleurs·euses de la prise de décision politique. Les travailleurs·euses sont de plus en plus relégué·e·s au rôle de « représenté·e·s » au sein de leur organisation syndicale. Cette réorientation du rôle de l'État se traduit également par l'utilisation régulière de lois spéciales ainsi que par une multiplication des statuts d'emplois induite par une flexibilisation du travail (Boucher et Noiseux 2018 ; Gorz 2004[1988] ; Noiseux 2014 ; Panitch et Swartz 2003, 2013 ; Petitcherc et Robert 2018).

En ce qui concerne les lois spéciales, Petitcherc et Robert ont recensé, jusqu'en 2018, 42 recours à des projets de loi spéciale ayant pour but de suspendre le droit de grève des travailleurs·euses syndiqué·e·s lors d'un conflit de travail par le gouvernement québécois depuis d'adoption en 1964 du *Code du travail* (Petitcherc et Robert 2018 : 11). Cette pratique d'État est qualifiée par Panitch et Swartz « d'exceptionnalisme permanent » dans la mesure où le gouvernement en place effectue une « [...] suspension sélective et *ad hoc* des droits de négociation et de grève pour des groupes particuliers de travailleurs·euses pendant une période de temps spécifique » (ma propre traduction, Panitch et Swartz 2013 : 31-32, les auteurs

souligne). La thèse de l'exceptionnalisme permanent s'applique davantage aux syndicats du secteur public qu'au privé, dans la mesure où les premiers sont souvent plus susceptibles de subir la violence d'État. En effet, l'État-employeur en tant que « gardien » des vastes « intérêts » de l'ensemble des « contribuables » – y compris comme « personnes morales » – dispose d'une autonomie relative vis-à-vis le marché du travail (en offrant des services plus ou moins soumis à une compétition accrue, difficiles à sous-traiter ou à délocaliser) ainsi que d'une capacité à imposer rapidement la fin d'un conflit de travail par le déploiement des forces de l'ordre (Evans 2013 : 28-30). De plus, durant les années 1980, le gouvernement fédéral et les neuf provinces canadiennes ont introduit des restrictions permanentes au droit de grève des travailleurs·euses du secteur public en désignant et en élargissant progressivement la définition de ce qu'elles considèrent comme étant des « services essentiels » (Panitch et Swartz 2013 : 33 et 36)

Au sujet de la catégorie fordiste de l'emploi permanent à temps plein, celle qui confère des droits sociaux et une certaine « citoyenneté d'entreprise », elle devient de plus en plus un privilège accordé à quelques travailleurs·euses. La prolifération de « l'emploi atypique<sup>26</sup> » est une œuvre conjointe de l'État, du patronat et du management afin, d'une part, de restituer l'équilibre des dépenses publiques et, d'autre part, de diminuer respectivement leurs coûts de production dans un contexte de division internationale du travail. Différentes formes de flexibilisation du travail telles que la sous-traitance externe, l'automatisation et la délocalisation des emplois contribuent à créer un « marché périphérique » du travail et à générer une multiplication des statuts d'emplois. Au sein des diverses entreprises et de l'État, on retrouve désormais, d'un côté, un noyau stable d'employé·e·s à temps plein bénéficiant d'une sécurité d'emploi et d'avantages sociaux. De l'autre, il y a un noyau périphérique, réunissant des employés à temps partiel, temporaires (contrats à durée déterminée), des stagiaires, etc., avec peu ou pas de sécurité d'emploi et d'avantages sociaux (Gorz 2004[1988] : 113-115).

---

<sup>26</sup> Boucher et Noiseux définissent l'emploi atypique de la façon suivante : « L'emploi atypique, tel que nous le définissons, comprend le travail à temps partiel (moins de trente heures par semaine), le travail temporaire, y compris le travail intérimaire lié aux agences de placement, (dont la date de cessation est prédéterminée ou qui se terminera dès qu'un projet aura pris fin), le travail autonome, le cumul d'emplois, mais *aussi* ce que nous appelons le travail invisible, c'est-à-dire le travail des aides familiales et le travail en régime dérogatoire effectué notamment par les étudiants-étrangers et les travailleurs migrants saisonniers » (Boucher et Noiseux 2018 : 120, voir la note de bas de page). En 2015, le taux d'emploi atypique était approximativement de 37,4 % selon les données de l'Institut Statistique du Québec (Boucher et Noiseux 2018 : 120)

Certaines négociations syndicales ont eu pour résultat d'enchâsser au sein des conventions collectives cette inégalité entre noyau central et noyau périphérique. En effet, la défense ou les gains syndicaux obtenus en faveur des travailleurs·euses du noyau central se réalisent souvent au dépens de l'expansion et de la précarisation des travailleurs·euses se situant dans les sphères périphériques de l'entreprise privée ou de l'État (MacDonald 2014 : 741). Le transfert des temps de vie et la perte de raison, historiquement à l'avantage des employeurs, s'effectuent désormais entre syndiqué·e·s, souvent au détriment des travailleurs·euses atypiques et/ou précaires qui occupent un emploi à temps plein à durée indéterminée. Ainsi, les syndicats nord-américains ne sont pas uniquement des spectateurs de toutes ces transformations, mais y prennent également part en reconduisant le processus de segmentation de l'emploi au sein des conventions collectives.

## **5. Du problème de recherche vers la thèse et les questions spécifiques de recherche**

La cinquième partie de ce chapitre aborde le problème de recherche qui est au cœur de ma démarche de production des connaissances, à savoir le manque de connaissances dont nous disposons concernant la « mutation de l'esprit du syndicalisme » chez les travailleurs·euses (Goldthorpe et *al.* 1972). Il présente également la question générale qui a orienté mon travail de recherche ainsi que les deux questions spécifiques de recherche auxquelles mon mémoire vise à répondre en regard des postulats qui sous-tendent la thèse de Pinard. C'est dans cette optique que les justifications quant au choix de mon terrain de recherche (le choix de la FAE comme observatoire social) sont explicitées lors de la dernière partie du chapitre.

### **5.1 L'impasse et la métamorphose de l'esprit du syndicalisme**

Compte tenu de toutes ces transformations – du travail, de l'emploi, de l'État et du syndicalisme – il est possible de voir ce qui pose problème dans l'étude du syndicalisme selon différentes perspectives théoriques, dans la mesure où celui-ci s'est rabattu, dans le contexte du capitalisme industriel, sur des métiers spécifiques et, par la suite, dans le capitalisme corporatiste-managérial, sur la norme de l'emploi permanent à temps plein. Ce qui se dégage implicitement des travaux scientifiques que j'ai exposé dans la quatrième section de ce chapitre, c'est qu'ils traitent presque de tous des « causes structurelles » qui affectent le syndicalisme. Les littératures scientifiques sur le travail et le syndicalisme constatent de façon presque unanime : la perte de collaboration entre l'État et les syndicats ainsi que la restructuration des

stratégies de valorisation des capitaux rendent plus difficile la construction des solidarités élargies entre plusieurs catégories de travailleurs·euses possédants divers statuts d'emplois.

Ce sont ces problématiques qui animent depuis près de trois décennies le programme de recherche international dit « du renouveau syndical ». Plusieurs de ces chercheurs·euses prennent pour problème de départ le « déclin » ou la « crise » du syndicalisme. Je suis en désaccord avec beaucoup d'entre eux et elles et je préfère, comme Ian MacDonald (2014), souligner que le syndicalisme nord-américain se situe dans une « impasse » et qu'il n'est pas qu'une « victime » du néolibéralisme (Cahill et Humphrys 2017). Bien que je sois attaché à l'idée de participer aux réflexions concernant l'élaboration des stratégies syndicales, celles-ci doivent d'abord s'appuyer les savoirs expérientiels des travailleurs·euses (McAll 2017). Ces savoirs expérientiels ne sont toutefois pas visibles – ou très rarement – dans les littératures scientifiques portant sur le travail et le syndicalisme, car elles tendent surtout à privilégier un regard théorique (néo)institutionnaliste de leur objet d'étude.

Dans le cadre de la perspective que je souhaite mettre de l'avant, ce qui pose problème dans notre compréhension de l'évolution du syndicalisme renvoie au fait qu'il existe peu d'écrits scientifiques s'intéressant à la façon dont les travailleurs·euses syndiqué·e·s (ou non) se représentent le syndicalisme et leur travail. Pour le formuler autrement, je crois qu'il faut poser le problème de recherche d'emblée comme étant un problème de compréhension quant aux dispositions qui orientent « l'esprit du syndicalisme » chez les travailleurs·euses. À ma connaissance, dans le contexte nord-américain, peu de chercheurs·euses pour ne pas dire aucun·e, se sont intéressé·e·s à comprendre les motivations, les attentes et les valeurs des travailleurs·euses envers le syndicalisme en relation aux expériences vécues qui les façonnent. À ce sujet, des universitaires québécois ont mené deux recherches statistiques à la fin des années 1990 et au milieu des années 2000 (Lévesque, Murray et Le Queux 1998, 2005). Cependant, le traitement quantitatif d'un tel sujet apparaît critiquable et j'y reviendrai au cours du prochain chapitre<sup>27</sup>. De plus, plusieurs chercheurs·euses, notamment en relations industrielles,

---

<sup>27</sup> Les méthodes de recherche employées, notamment les méthodes quantitatives, contribuent parfois au processus de réification des travailleurs·euses. Je reviendrai précisément sur cet aspect lors du second chapitre de mon mémoire, plus précisément à la section 3, en en critiquant les travaux de Lévesque, Murray et Le Queux (1998).

considèrent les syndiqué·e·s comme des « éléments extérieurs » de l'environnement syndical (Gagné 2018 : 17), c'est-à-dire comme une variable parmi tant d'autres.

En résumé, autant en sociologie qu'en relations industrielles, les transformations structurelles – que j'ai rapidement esquissé dans la section précédente de ce chapitre –, qui affectent le syndicalisme sont bien documentées. Il n'y a cependant pas assez d'information sur les « dispositions d'esprits » des travailleurs·euses envers celui-ci. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai donc choisi de prendre comme problème de départ celui d'un manque de connaissance concernant les dispositions d'esprits qui amènent les travailleurs·euses à octroyer une signification particulière au syndicalisme. Dans ce contexte, le pari que je fais – et ce mémoire constitue l'une des premières contributions à cette réflexion – c'est qu'en multipliant les études sur les logiques sociales et les expériences qui caractérisent la structure des représentations sociales des travailleurs·euses envers le syndicalisme et le travail – leur rapport au travail et leur rapport au syndicalisme –, permettra de constater que le déclin ou la crise du syndicalisme s'avère plutôt être un problème relié à une métamorphose de « l'esprit du syndicalisme »<sup>28</sup> (Goldthorpe et al. 1972).

## **5.2 Les questions spécifiques de recherche et la thèse de la mutation du sens social-politique du travail**

Le syndicalisme, en tant qu'institution historique de médiation des rapports entre le « capital » et le « travail », tire sa légitimité existentielle de son activité de délégation ainsi que de représentation des « intérêts » des travailleurs·euses (Gagnon 1998 : 2). Les syndicats doivent reconstruire quotidiennement leur légitimité dans l'espace et dans le temps. Celle-ci est tributaire d'une « construction identitaire recouvrant le collectif salarié » (Gagnon 1998 : 2), s'appuyant sur un ensemble de narratifs et de représentations collectivement partagées et contestées par les travailleurs·euses qui en sont membres. Autrement dit, il existe

---

<sup>28</sup> Dans leur étude sur les ouvriers de l'abondance, John Goldthorpe et ses collègues ont relevé l'existence d'une corrélation entre signification du travail et signification du syndicalisme. Par exemple, un ouvrier qui véhiculait un rapport instrumental au travail transposait ce rapport instrumental au syndicalisme (Goldthorpe et al. 1972 : 174-175). Les résultats de leurs travaux démontrent que nous assistons possiblement à une réorientation de la signification du syndicalisme chez les travailleurs·euses plutôt qu'à une « crise » du syndicalisme : « C'est seulement sur certaines hypothèses établies, définissant les caractéristiques "essentielles" du mouvement syndical, que repose l'idée d'un "déclin du syndicalisme". Si l'on adopte une conception moins statique et plus souple de sa nature, ce que l'on considère comme un déclin peut devenir le début d'une nouvelle étape dans un processus de transformation institutionnelle, processus complexe qui dure déjà depuis un certain temps » (Goldthorpe et al. 1972 : 175).

nécessairement des écarts entre les repères sociosymboliques ou plus précisément, l'univers de sens de l'individu et celui du groupe dont il fait partie.

Les travaux de Pinard sur le mouvement ouvrier, le syndicalisme ainsi que sa typologie sur les significations du travail que j'ai longuement discuté plus haut m'ont amené à me questionner au sujet des dispositions qui façonnent le rapport au syndicalisme et le rapport au travail des travailleurs·euses au « 21<sup>e</sup> siècle ». Ces considérations ont mené à une question générale de recherche qui a orienté la rédaction de ce mémoire :

***1) Puisque le mouvement ouvrier et les syndicats de métier sont tous les deux le produit d'un rapport au travail et d'un rapport spécifique à l'action collective dans le capitalisme industriel, qu'en est-il, approximativement deux siècles plus tard du sens social-politique du travail qu'ils ont contribué à construire ?***

Cette question générale implique l'idée selon laquelle une métamorphose historique de « l'esprit ouvrieriste » et « citoyen » (au sens prémoderne) se serait concrétisée chez les travailleurs·euses avec l'avènement du syndicalisme de métier et du mouvement ouvrier. Sur le plan théorique et épistémologique, s'il y a perte du sens social-politique du travail, les travailleurs·euses devraient majoritairement se représenter le syndicalisme en tant qu'agent de négociation des conditions d'emploi d'un seul corps de métier, plutôt que comme un « mouvement social » (ou ouvrier) revendiquant une citoyenneté pour tous et toutes – donc des droits sociaux universalistes pour l'ensemble de la population – par l'entremise de l'action collective. Peu importe le scénario, je me suis alors demandé : quels sont les « univers de sens » sur lesquels repose cet « esprit du syndicalisme » chez les travailleurs·euses ? Est-ce que je peux déceler des « parcelles » de cet esprit « citoyen/ouvrieriste ou syndical » et une conception qui s'apparente à celle de la citoyenneté prémoderne dans les discours de ces derniers·ières ? Pourrais-je dégager des catégories de sens similaires à celles construites par Pinard en faisant la synthèse de leurs expériences et de leurs représentations du travail et du syndicalisme ?

Plus précisément, en m'inspirant de la thèse défendue par Pinard, il y a deux questions spécifiques de recherche à laquelle je souhaite répondre dans le cadre de ce mémoire :

***1) Comment peut-on qualifier la forme du lien existant entre le rapport au travail et le rapport au syndicalisme des travailleurs·euses syndiqué·e-s ?***



*2) Le sens social politique du travail a-t-il connu une mutation dans la foulée de l'invention de la catégorie organisationnelle de l'emploi par le management comme le postule Pinard (Pinard 2008 : 74).*

Afin de répondre à ces interrogations, j'ai choisi de m'entretenir avec des enseignant·e·s du secteur scolaire et public québécois (préscolaire, primaire, secondaire, formations professionnelle et générale des adultes) membres d'un syndicat local affilié à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Je vais maintenant mettre en exergue les raisons qui m'ont poussé à choisir les membres de cette fédération syndicale comme observatoire social.

### **5.3 Sur la pertinence scientifique du terrain en regard des questions spécifiques de recherche et de la thèse**

En lien avec la thèse de Pinard, j'ai choisi de m'intéresser au syndicalisme enseignant et aux membres des syndicats locaux affiliés à la FAE principalement pour trois raisons : 1) l'histoire du syndicalisme enseignant repose sur l'organisation des enseignantes précaires sur la base de leur métier et de leur sexe ; 2) la FAE, en tant que fédération syndicale regroupant les membres d'un même corps de métier, constitue vraisemblablement une critique du syndicalisme en prônant le retour vers les syndicats de métier et une critique de l'organisation du travail enseignant en demandant plus « d'autonomie » ; 3) la FAE regroupe des travailleurs·euses qui détiennent généralement un niveau similaire de qualification, mais ayant des statuts et des conditions d'exercice de métier et d'emploi disparates.

La FAE est une « jeune » fédération syndicale de métier, dans la mesure où elle a été fondée en 2006 (officiellement en 2007) après qu'une frange des enseignant·e·s aient voulu se dissocier de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Elle est composée de 8 syndicats locaux et regroupe plus de 45 000 enseignant·e·s du secteur scolaire répartis dans quatre régions administratives du Québec (Estrie, Île de Montréal, Laval et Outaouais). Il est ainsi plausible de croire les membres des syndicats locaux de la FAE ont été invités à participer au processus de construction de leur identité collective afin de légitimer leur existence vis-à-vis la CSQ. C'est

pourquoi, par exemple, la FAE se réclame d'un syndicalisme plus combatif et plus proche de l'intérêt de ses membres<sup>29</sup>.

Dans le même ordre d'idées, l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec, c'est l'histoire de milliers de femmes précaires et exploitées qui se coalisent afin de se réapproprier leurs corps et leur esprit dans le cadre d'une organisation scolaire du travail fondée sur la domination patriarcale, celle de la religion catholique et de l'institution de la famille. Par ailleurs, compte tenu de la « nature publique » de leur métier et de leur collaboration étroite avec des acteurs·trices de différents niveaux (gouvernement, parents, élèves, directions d'école et des commissions scolaires, professionnels non enseignants), les enseignant·e·s sont peut-être plus enclin·e·s que d'autres corps de métier à développer une conception sociale-politique et citoyenne (dans le sens prémoderne du terme) de leur profession. De plus, lorsqu'on s'intéresse à la « nature » de leur travail et sans vouloir les comparer directement à des « ouvriers·ières », ils et elles disposent d'une autonomie relative au marché du travail et d'un certain rapport de force dans l'organisation scolaire du travail. Les enseignant·e·s disposent, selon leur statut d'emploi, d'une capacité considérable d'auto-organisation de leur travail en classe. Ceux-ci et celles-ci peuvent également participer à quelques instances ayant une influence sur la gouvernance de l'établissement scolaire dont ils et elles font partie.

Ensuite, le type de savoirs productifs que les enseignant·e·s possèdent n'est pas vulnérable, par exemple, à l'automation. Ils et elles sont à la fois des « petit·e·s maîtres » et ouvert dans la communauté. Bien qu'ils et elles sont quasiment « irremplaçables » (Ross 2013 : 62), le développement technologique et l'informatisation a provoqué un relocalisation de leur travail (par vision conférence), ce que nous observons de plus en plus avec l'avènement de la « formation à distance » (avec l'Université TÉLUQ au Québec), notamment dans le contexte de la pandémie (COVID-19) en 2020. S'ajoute à cela le fait que ce sont en grande partie les travailleurs·euses du secteur (para)public qui font les frais depuis plus de trois décennies des mesures d'austérités gouvernementales. Suivant ce raisonnement, les compressions budgétaires et la dégradation générale de leur emploi nuisent à la réalisation de leur travail et donc portent nécessairement atteinte au « bien-être public ». Les enseignant·e·s

---

<sup>29</sup> Je donnerai plus de détails et d'explication sur ces aspects à la fin du troisième chapitre, plus précisément à la section 3.6.

peuvent donc être, dans une certaine mesure, et davantage que bons nombre de travailleurs·euses d'autres secteurs, plus incité·e·s à lutter dans un « double intérêt » : en luttant pour de meilleures conditions d'emploi (intérêts sectoriels), quelques un·e·s luttent aussi pour un droit à l'éducation et un meilleur service (intérêts communautaires) ce qui bénéficie, dans une certaine mesure, à l'ensemble de la société (Ross 2013 : 62). Bref, en prenant en considération tous ces aspects, je crois que de s'intéresser à l'expérience des enseignant·e·s membres d'un syndicat local affilié à la FAE est pertinent pour une étude sur le rapport au travail et au syndicalisme.

## **CHAPITRE 2 – Enjeux méthodologiques : la perspective des parcours de vie et professionnels**

### **1. Introduction au second chapitre**

Ce second chapitre présente des réflexions théoriques, épistémologiques et éthiques sur les enjeux méthodologiques relatifs au travail de terrain que j'ai mené entre la période de juin 2018 et novembre 2018. Je discute tout d'abord de la perspective théorique et analytique des parcours de vie et professionnels en m'appuyant notamment sur les écrits de Côté (2013) ceux de Demazière (2019). L'idée de recourir à cette perspective provient de mon expérience à titre d'étudiant-chercheur dans le cadre d'une recherche que j'ai menée avec quatre de mes collègues – et qui a duré plus de deux ans – au sujet des parcours de vie, d'emploi et d'aide sociale des personnes assistées sociales considérées « aptes à l'emploi » par l'État québécois. J'envisage la théorie des parcours de vie à la fois comme une théorie et une méthode de construction des données qualitatives et dans le cadre de ce mémoire, j'ai opté pour une approche dite « compréhensive » (Demazière 2019).

Je précise en quoi consiste les notions de cette approche et comment celle-ci m'a aidé à construire ma grille d'entretien à la sous-section 2.1. Dans le cadre d'entretiens thématiques et ouverts, j'ai invité les personnes enquêtées à reconstituer l'enchevêtrement de trois différents parcours : parcours d'emplois, scolaires et syndicaux. En aidant les personnes enquêtées à (re)construire leurs parcours et à fouiller dans leur mémoire sociale (Sabourin 1997), je voulais dégager, à partir de leurs interprétations d'événements, de rencontres interpersonnelles et d'épreuves se déroulant dans divers espaces et temporalités, une compréhension des éléments transversaux et singuliers qui ont façonné leur rapport au travail et au syndicalisme. La perspective des parcours de vie et professionnels est une méthode heuristique qui permet de saisir les empreintes laissées par les dispositifs institutionnels dans le vécu de chaque individu et de considérer le caractère ambivalent de l'action sociale chez une personne, c'est-à-dire comment, dans une même situation sociale, quelqu'un·e peut par exemple déjouer et reconduire des rapports sociaux de pouvoir. Cette perspective est donc compatible avec « l'imagination sociologique » (Wright Mills 2006[1959]) et offre la possibilité de relier structures sociales, dimensions biographiques et contextes géographiques, politiques, historiques, etc. Autrement dit, elle permet de saisir toute la complexité du sujet qui habite un environnement dynamique

qu'il contribue à (re)produire. Cette perspective est donc adaptée à la question de recherche ainsi qu'à l'objet d'étude que j'ai choisi et en comparaison avec les méthodes quantitatives, elle me permet d'éviter le piège de la fixation/prédétermination du sens des discours et d'une analyse des données détachée du contexte social ainsi que de l'expérience vécue des personnes interrogées. À cet égard, la troisième section de ce chapitre critique l'étude de Lévesque et *al.* (1998) sur l'identité syndicale des membres de la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et démontre qu'en plaquant des catégories de sens préétablies sur l'expérience syndicales des travailleurs·euses, les chercheurs·euses contribuent à leur réification (Honneth 2007).

La quatrième section du chapitre explicite le processus de recrutement et présente un portrait sociodémographique des enseignant·e·s rencontré·e·s. J'ai utilisé trois méthodes de recrutement – les réseaux d'interconnaissances, le réseau social Facebook et l'envoi de courriel à des syndicats locaux – et je donne des détails quant aux difficultés que j'ai rencontrées. Je précise à la section 4.1 les motifs éthiques (Sabourin 2009) en vertu desquels j'ai choisi de m'entretenir seulement avec des membres non-élu·e·s (MNE) et des personnes déléguées (PD). Je tiens également à souligner que si, dans ce chapitre, je discute très brièvement de la confidentialité des propos des participant·e·s, c'est parce que je vais aborder cet aspect de manière plus approfondie dans l'introduction au quatrième chapitre.

Enfin, la dernière et cinquième section du chapitre explique pourquoi j'ai choisi l'étude de cas comme mode de présentation des matériaux de recherche (voir chapitre quatre) et traite du travail de catégorisation des extraits d'entretien que j'ai réalisé avec le logiciel NVivo 11. Je termine le chapitre en soulignant l'importance de la sociologie historique dans le cadre de ma démarche de recherche. En effet, au cours de mon travail de terrain, je me suis aperçu que des « étiquettes » (Hughes 1996) propres à divers moments de l'histoire du syndicalisme et du travail enseignant sont (re)jouées au travers des propos des enseignant·e·s interrogé·e·s et que je n'étais pas familier avec quelques-unes d'entre elles. Certaines renvoient aux plus récentes politiques publiques de l'éducation, d'autres à de plus anciennes conceptions de l'enseignement, telles que l'idée de la vocation enseignante. Il y a donc plusieurs univers de sens (par exemple, ceux de la religion, de la gestion et de la famille) qui se chevauchent dans les discours des enseignant·e·s que j'ai rencontré et qui se sont réactualisés au fil des époques et au gré des transformations du système d'éducation québécois. J'ai donc construit un « cadre théorique et historique particulier

» pour être en mesure d’ancrer mes interprétations des discours des personnes enquêtées en regard des transformations du travail et du syndicalisme enseignant au Québec.

## **2. Les parcours de vie et professionnels : une perspective heuristique et dynamique**

Il m’apparaît important de mentionner que l’idée de recourir à la perspective des parcours de vie et professionnels dans le but d’éclairer le lien entre rapport au travail et rapport au syndicalisme s’est réalisée en concomitance avec mon travail d’étudiant-chercheur au GIREPS. Pendant deux ans, j’ai travaillé au sein d’une équipe de recherche composée de quatre chercheurs·euses (trois provenant du milieu universitaire et une du milieu communautaire) et nous avons développé ensemble un projet de recherche partenariale en collaboration avec le Collectif pour un Québec sans pauvreté (CQSP). Nous avons mené huit entretiens de groupes avec 44 personnes assistées sociales qualifiées comme étant « aptes à l’emploi » dans sept régions du Québec pour comprendre leur rapport au travail et à l’aide sociale (Boucher et *al.* 2020). Pour ce faire, lors de nos entretiens, nous avons amené les personnes assistées sociales à reconstituer leurs parcours de vie et d’emploi avant leur entrée et après leur sortie de l’aide sociale (bien que certaines d’entre elles soient retournées quelques fois à l’aide sociale).

Par conséquent, je me suis inspiré des réflexions de notre façon de procéder pour appréhender le rapport au travail et au syndicalisme chez les enseignant·e·s du secteur scolaire québécois. Au cours des entretiens, je me suis principalement attardé à la reconstruction des expériences vécues relativement aux parcours professionnels, scolaires et syndicaux des enseignant·e·s. Ces trois formes de parcours se chevauchent temporellement, à divers degrés ainsi qu’à des moments particuliers de leurs parcours de vie (stages, fin des études, insertion professionnelle, période de négociation syndicale). Il n’était pas question de m’attarder précisément à toutes les sphères d’existence qui caractérisent les parcours de vie des enseignant·e·s, mais d’approfondir ma compréhension des parcours qui étaient plus intimement liées au monde social du travail enseignant.

Cela ne veut pas dire qu’en focalisant sur les aspects qui se rapportent à leurs parcours professionnels, syndicaux<sup>30</sup> et scolaires, que je considérais les enseignant·e·s uniquement à titre

---

<sup>30</sup> Il est plus difficile de parler de parcours syndicaux pour les membres d’un syndicat local en comparaison aux personnes déléguées, car l’implication des premiers est plus occasionnelle tandis que celle des seconds est plus

de travailleurs·euses professionnel·les et syndiqué·e·s. La perspective des parcours de vie, appliquée au monde du travail (ou à d'autres mondes sociaux), est une théorie/méthode d'analyse des données qui est heuristique et dynamique, permettant par le fait même aux chercheurs·euses de conserver une grande souplesse dans l'analyse des matériaux de recherche (Côté 2013 ; Demazière 2019). Avant d'en arriver à l'aspect heuristique de cette perspective, il est préférable de différencier les niveaux et les degrés d'analyses qui se rattachent à différentes approches. Selon Didier Demazière, il est possible de distinguer trois approches des parcours professionnels qui ne sont pas mutuellement exclusives : l'approche statutaire, l'approche compréhensive et l'approche institutionnelle (Demazière 2019 : 167).

L'approche statutaire s'intéresse aux successions de positions qu'occupe un individu dans son parcours professionnel et à leur ordonnancement. Ces variations de positions peuvent étre descriptibles « [...] en termes de statut (formes d'emploi, chômage, inactivité), de durée de séquences, d'étapes de vie professionnelle (entrée dans la vie active, séniorité, moments intermédiaires, d'inscription dans des nomenclatures (grilles de qualification, niveaux de rémunération) » (Demazière 2019 : 167). Circonscrire dans l'espace-temps les positions occupées par une personne permet de mesurer et d'ensuite qualifier son parcours professionnelle en relation à une norme modulaire (Demazière 2019 : 168), comme par exemple celle du salariat canonique, c'est-à-dire de l'emploi à temps plein comportant un horaire stable, syndiqué et des avantages sociaux. Ce type d'approche s'appuie notamment sur des méthodes quantitatives, des études longitudinales et parfois les chercheurs·euses auront recours à des méthodes biographiques (Demazière 2019 : 168-169).

L'approche compréhensive est celle que j'ai privilégié pour mon travail de recherche. Cette approche envisage les parcours professionnels comme une accumulation d'expériences vécues chez un individu, ponctués d'événements, d'acteurs·trices (relations sociales, rencontres interpersonnelles) et d'activités sociales. Pour reprendre les propos de Demazière : « [l]e parcours professionnel est alors conçu comme une dynamique d'expériences, à travers lesquelles les acteurs développent des conduites, doivent faire face à des événements, anticipent des changements, font face aux difficultés, interprètent leurs échecs ou réussites »

---

régulière. C'est l'un des aspects déterminants ayant orienté le choix des enseignant·e·s dont je décrirai et analyserai les parcours lors du quatrième chapitre. Je donnerai plus de détails sur ces choix aux sections 4 et 4.1 de ce chapitre.

(Demazière 2019 : 170). Cette approche s'en remet donc au point de vue des personnes interrogées, à la façon dont elles vont choisir de raconter leurs récits et à l'interprétation qu'elles peuvent fournir aux chercheurs·euses concernant les éléments qui composent leurs expériences vécues. Tous ces fragments discursifs de leurs récits constituent un ensemble « d'indices » qui informent les chercheurs·euses des acteurs·trices, ainsi que des logiques sociales à l'œuvre dans la construction du rapport au travail, à l'emploi et au syndicalisme.

Il faut également prendre en considération que les expériences vécues et les changements de statuts qui jalonnent les parcours de vie et professionnels des individus son chapeautés par un ensemble de mécanismes et de normes institutionnelles qui sont, par exemple, relatives au système d'emploi, d'aide sociale ou au contexte organisationnel d'une entreprise. C'est pourquoi l'approche institutionnelle des parcours professionnels vise à éclairer de quelles façons les dispositifs institutionnels structurent les vies de travail (comportements, attitudes, implications, changements d'emploi/statuts, etc.). En regard de cette approche, les parcours professionnels « [...] sont alors définis comme les empreintes de dispositifs et d'épreuves qui régulent des mondes professionnels, organisations de travail, systèmes d'emploi. Décrire et comparer les parcours devient un moyen d'identifier les normes, contraintes, obligations, occasions, épreuves qui structurent ces mondes sociaux » (Demazière 2019 : 172-173).

Ces approches ont été mobilisées dans de nombreux contextes sociaux, car elles permettent de faire le point entre la démarche d'objectivation théorique et épistémologique des chercheurs·euses et elles n'oblitérent pas la dimension heuristique de la recherche qualitative. C'est surtout en ayant recours à l'approche compréhensive que le caractère heuristique de cette perspective analytique apparaît évident. Celle-ci octroie la possibilité aux chercheurs·euses d'intégrer différents niveaux d'analyse (statutaire et institutionnel) dans la compréhension de leur objet d'étude avec plus ou moins de précision. À titre d'exemple, dans ses recherches portant sur les conditions de vie des personnes assistées sociales, McAll s'est inspiré de la perspective des parcours de vie et il résume bien le potentiel d'une découverte par sérépendité qui caractérise cette approche :

Là où le discours officiel ne voit que des individus isolés sur des « marchés » abstraits cheminant à travers parcours et programmes, ces trajectoires reconstruites à travers des événements-clé font voir différentes catégories d'intervenants – propriétaires de logement, employeurs, agents d'aide sociale, travailleurs sociaux, voisins, responsables d'organismes communautaires, vendeurs de meubles, prêteurs, conjoints violents, membres



de la famille, caissières, médecins et d'autres encore – ayant un impact jugé parfois positif et parfois négatif par l'individu. Il y a ici production de la trajectoire dans et par les rapports, ces derniers étant difficilement « visibles » et observables, mais laissant des traces dans le parcours subséquent (McAll 2008 : 95).

Une approche en termes de parcours de vie et professionnel accorde donc une grande importance aux faits fortuits ou accidentels qui n'ont pas ou possèdent peu de place au sein des recherches hypothético-déductives. Elle propose un cadre général d'interprétation des matériaux de recherche qui peut être déployée dans des différents contextes socioculturels, autant pour des recherches appliquées ou fondamentales.

Comme je l'ai évoqué à la fin de mon premier chapitre, il y a très peu de recherches qualitatives au Québec ou ailleurs au Canada qui se sont intéressées à la construction du rapport au syndicalisme chez les travailleurs·euses syndiqué·e·s (ou non-syndiqué·e·s). La perspective des parcours de vie et professionnels offre un cadre solide afin de comprendre la construction conjointe du rapport au travail et au syndicalisme, tout en conservant une certaine « imagination sociologique<sup>31</sup>» (Wright Mills 2006[1959]), ce qui est absent de plusieurs études, notamment dans celle de Lévesque et ses collègues sur laquelle je reviens plus loin (Lévesque, Murray et Le Queux 1998).

### *2.1 Quelques précisions sur la notion et l'application de la perspective des parcours de vie et professionnels en lien avec l'objet d'étude*

Comme le souligne Demazière, depuis l'effritement du salariat traditionnel et la généralisation des formes d'incertitudes, il y a eu un foisonnement considérable de recherches portant sur les parcours de vie et professionnels des individus (Demazière 2019 : 166). Cependant, il y a peu de catégories d'analyses communes employées par les chercheurs·euses et elles sont plus ou moins définies. C'est pour cette raison qu'il me semblait important de définir quelques-unes des notions clés reliées à cette perspective avant de plonger dans le processus de recrutement et plus tard dans l'analyse des données qualitatives. Les travaux de Nancy Côté sur le rapport au travail des jeunes infirmières et infirmières auxiliaires travaillant (ou ayant travaillé) dans le réseau québécois de la santé se sont avérés fort utiles pour me

---

<sup>31</sup> Le sociologue Charles Wright Mills définit l'imagination sociologique comme une « qualité d'esprit » qui permet de « [...] saisir histoire et biographie, et les rapports qu'elles entretiennent à l'intérieur de la société » (Wright Mills 2006[1959] : 6 et 8).

familiariser avec la perspective des parcours de vie (Côté 2013). Je lui ai emprunté sa définition conceptuelle du rapport au travail<sup>32</sup> et maintenant je vais me référer à la synthèse des notions clés qu'elle a effectué concernant la perspective des parcours de vie.

Côté souligne que la perspective des parcours de vie doit être abordée selon deux axes interdépendants: un axe temporel et un axe multidimensionnel. Ainsi, l'approche des parcours de vie envisage que tous les domaines d'existence d'une personne se chevauchent dans l'espace et dans le temps, qu'il y a un « encastrement des sphères de vie » (Côté 2013 : 186). Pour les chercheurs·euses, cela implique donc de retracer, au sein des différentes sphères de vie – l'éducation, le travail, la vie sociale et familiale – les événements et les bifurcations qui composent chacune des trajectoires des individus (Côté 2013 : 184). Le concept de trajectoire renvoie au « passage d'un statut à un autre qui nécessite l'adoption de nouveaux comportements », tandis que celui d'événements regroupe les « changements relativement brusques dans le cours de l'existence d'un individu » (Côté 2013 : 185). Quant au terme bifurcation, il réfère aux « changements qui réorientent de manière significative le cours de l'existence individuelle » (Côté 2013 : 185). Au sujet de l'axe temporel, deux temporalités sont prises en considération : le temps court, qui est « celui où se vit la crise ou le changement » et le temps long, qui concerne « l'évolution dans le temps des effets que peut produire l'événement dans l'ensemble du parcours de vie » (Côté 2013 : 185).

Afin d'élaborer une grille d'entretien qui tienne compte de la conception analytique des parcours de vie, je me suis inspiré d'un texte de Paul Sabourin sur la mémoire sociale chez Maurice Halbwachs. Sabourin explique que le moment de l'entretien s'avère être l'étape où les chercheurs·euses aident l'individu interrogé à reconstruire son passé :

[...] Dans son rapport à l'expérience, anticipant ici la localisation sociale qu'il exposera subséquemment [...] Cette oscillation entre le présent et le passé dans l'activité réflexive de la remémoration permet d'avoir une perception plus juste de la constitution du social à la fois faite de contraintes et de possibilités à l'échelle individuelle (Sabourin 1997 : 149).

Formulé autrement, l'objectif de mes entretiens (voir **Annexe I**) était d'amener les enseignant·e·s à fouiller dans leur mémoire sociale pour qu'ils et elles sélectionnent, dans le cadre de leurs parcours professionnels, scolaires et syndicaux, les événements, les acteurs·trices

---

<sup>32</sup> Voir la section 3.4 du premier chapitre pour un rappel sur ce concept.

et les activités qui se sont avérées les plus significatives dans leurs parcours de vie. Suivant cette logique, avant d'entamer l'entretien, je faisais remplir aux participant·e·s un court questionnaire dans le but d'amasser des données sociodémographiques (Voir **Annexe II**). En même temps, ce petit questionnaire avait pour objectif de raviver certains souvenirs des participant·e·s reliés à leur statut professionnel, familial, syndical, etc. Lorsque le questionnaire était rempli, je leur demandais de me raconter ce qui les avaient motivés à choisir le métier d'enseignant, puis comment s'étaient déroulés leur parcours académique et leur insertion professionnelle suite à leurs stages non rémunérés.

Après cela, je leur proposais de me raconter sous une forme rétrospective, l'évolution de leurs expériences de travail, de leurs conditions d'exercice du métier/emploi et de leurs relations sociales au travail (collègues, employeurs, parents). Je leur demandais également de me raconter ce qu'ils et elles faisaient « ordinairement » à chaque journée de travail et comment ils et elles envisageaient plus largement le rôle de l'éducation et des enseignant·e·s au sein de la société québécoise. Je reprenais ensuite de façon assez similaire ce type de questionnements pour saisir leurs conceptions du syndicalisme. Par exemple, je leur demandais de me raconter quel était leur rapport avec les personnes déléguées et les collègues, comment se sont déroulés les activités syndicales auxquelles ils et elles ont participé (contexte, type d'activité syndicale), etc.,

La méthode d'entretien que j'ai préconisée s'apparente donc à un entretien ouvert mais axé sur deux principales thématiques: 1) expériences/représentation du travail et de l'emploi et 2) expériences/représentations du syndicalisme. D'une thématique à l'autre, je me suis surtout attelé à faire ressortir, au travers mes interventions, tous les éléments qui relèvent de la dimension expérientielle en posant des questions larges aux participant·e·s. Cela me donnait beaucoup d'information afin d'effectuer des relances ciblées et de circonscrire plus précisément les paramètres de leurs représentations du syndicalisme et du travail. Autrement dit, il me fallait puiser suffisamment dans le réservoir d'expérience des participant·e·s pour être en mesure de comprendre quels avaient été les types d'expériences ainsi que les acteurs·trices les plus marquant·e·s dans leurs parcours, celles qui pourraient possiblement avoir contribué à la réactualisation/modification de leurs représentations du travail et du syndicalisme sur le court ainsi que sur le long terme.

En comparaison avec la représentation de leur travail, plusieurs enseignant·e·s ont éprouvé des difficultés à me définir ce que signifiaient le syndicalisme pour eux et elles et cela n'est pas anodin. J'explique de façon plus détaillée cet aspect au quatrième chapitre de mon mémoire en utilisant la figure du syndicat « presque-fantôme » et l'idée d'une présence « quasi-fantomatique » du syndicalisme. Ce qu'il importe de spécifier ici, c'est qu'en ayant suffisamment creusé dans leurs stocks d'expériences, j'ai été en mesure de les relancer un peu plus activement et de leurs suggérer, lorsque cela s'avérait nécessaire, quelques pistes de réflexion en m'appuyant sur des exemples concrets qu'ils et elles m'avaient partagé, exemples qui sont rattachés au monde du travail et syndical. La plupart du temps, je n'ai pas eu besoin de questionner les enseignant·e·s sur leur rapport envers l'enseignement, leurs collègues, leur famille, les parents, les élèves, la direction d'établissement, l'État et le syndicalisme. Ils et elles m'en parlaient spontanément lorsque je les invitais à me raconter le déroulement de leur dernière année scolaire et l'évolution de leurs conditions d'emploi et d'exercice du métier.

### **3. Pourquoi étudier le rapport au travail et au syndicalisme en préconisant des méthodes qualitatives plutôt que quantitatives : l'exemple de l'étude de Lévesque et al. (1998)**

Avant d'en arriver à discuter du déroulement de mon travail de terrain, je tenais à expliciter davantage les raisons pour lesquelles j'ai préféré recourir à des méthodes qualitatives au détriment des méthodes quantitatives pour étudier le rapport au travail et au syndicalisme. Ce choix s'explique entre autres par le fait que je ne voulais saper le potentiel heuristique de la perspective des parcours de vie et parce que le concept de rapport au travail est un concept dynamique qui renvoie à un rapport dialectique entre la notion d'expérience et de représentation sociale.

Expliquer un phénomène social en hiérarchisant les éléments les plus déterminants qui le constituent est l'un des fondements des méthodes et des analyses quantitatives. En sciences sociales et humaines, elles s'appuient habituellement sur des questionnaires fermés et sur la construction d'indicateurs statistiques afin d'évaluer quelles variables indépendantes ont le plus d'impact sur la variable dépendante. Pour ma part, je ne cherche pas à expliquer quel est le facteur le plus déterminant dans la construction du rapport au travail et au syndicalisme, ni à établir une corrélation, mais plutôt à comprendre comment une personne peut se représenter son

travail et son syndicat d'une telle façon plutôt qu'une autre selon les expériences qu'elle a vécues dans les multiples sphères de sa vie.

À partir du moment où j'ai reconstitué les parcours qui caractérisent les divers domaines d'existence d'une personne, rien ne m'empêche d'explorer en profondeur son récit afin d'identifier quels ont été les événements et les bifurcations les plus significatives de mon point de vue. En revanche, si j'avais privilégié l'utilisation des méthodes quantitatives et que j'avais voulu quantifier le rapport au travail et au syndicalisme, cela m'aurait peut-être conduit à un processus de « réification<sup>33</sup> » des travailleurs·euses. Mesurer statistiquement le rapport au travail et au syndicalisme a un impact sur la démarche de production de la connaissance (et donc de la réalité sociale étudiée), car celle-ci qui ne tient pas compte de la matérialité du social, c'est-à-dire des expériences et des catégories langagières mobilisées par les travailleurs·euses pour appréhender la réalité sociale. En d'autres termes, tout comme l'organisation scientifique du travail, les questionnaires fermés balisent, voire entravent la participation engagée et effective des travailleurs·euses, car ils contribuent à détacher la démarche de production des connaissances de la personne vivante qu'est le travailleur et la travailleuse (Gorz 2004[1988] : 42). Dans un tel contexte, ce sont en grande partie les catégories de pensée des chercheurs·euses qui servent de référence aux propos des personnes interrogées. Les questionnaires fermés, en comparaison aux entretiens ouverts, n'informent pas les chercheurs·euses sur le vocabulaire quotidiennement employé par les individus pour appréhender différents phénomènes sociaux. Par exemple, le fait qu'une enseignante éprouve de la satisfaction à l'égard de son travail parce qu'elle affirme avoir de l'autonomie dans l'exercice de sa profession et qu'elle apprécie travailler avec des adolescent·e·s n'apprends pas grand-chose aux lecteurs·trices concernant la conception de sa profession et des modalités

---

<sup>33</sup> Je reprends le concept de réification d'Axel Honneth (2007), qui s'inspire de plusieurs travaux dont l'ouvrage *Histoire et conscience de classe* (1923) de Georg Lukács. Honneth lui donne une nouvelle interprétation en y incluant la notion de reconnaissance. Dans la perspective de l'auteur, toute forme de connaissance « objective » est précédée d'une reconnaissance d'autrui en termes « d'attachement émotionnel » (réceptivité émotionnelle) ou « d'identification avec l'autre concret » et cette reconnaissance constitue la mise en forme d'expérience intersubjective (Honneth 2007 : 59-60). Honneth définit ce processus de la façon suivante : « Prolongeant les intentions de Lukács à ce niveau supérieur, nous pouvons nommer "réification" cette forme d' "oubli de la reconnaissance" ». La réification est le processus par lequel dans notre savoir sur les autres hommes et la connaissance que nous en avons, la conscience perd tout ce qui résulte de la participation engagée et de la reconnaissance » (Honneth 2007 : 78).

constitutives de cette conception, à savoir quels sont les types d'expériences, les idéologies, les représentations et les agent·e·s sociaux qui orientent ses conduites au travail.

Par ailleurs, le recours aux méthodes quantitatives ainsi qu'aux questionnaires fermés peut avoir une autre conséquence importante, qui découle en partie de ce phénomène de réification. J'ai constaté que dans leurs analyses du rapport au travail et au syndicalisme, Lévesque et ses collègues (1998) tendent à confondre ou ne distinguent pas suffisamment, sous le couvert des chiffres et de la notion de satisfaction au travail, ce qui relève d'une part, de l'expérience et d'autre part, de la représentation<sup>34</sup>. En omettant cet aspect, il me semble que les statistiques ont le potentiel de devenir des outils qui subordonnent la démarche de production des connaissances à une logique mécaniste, à un régime poppérien de la vérité, reposant sur vérification/falsification des hypothèses. Vous l'aurez sans doute compris, pour illustrer mes propos, j'aimerais aborder brièvement l'étude de Christian Lévesque et ses collègues

---

<sup>34</sup> Par exemple, un·e enseignant·e qui parle de son métier en soulignant qu'elle aime prendre soin des gens qui l'entoure et qui affirme que l'enseignement c'est une vocation et un don de soi évoque des représentations sociales relatives au domaine du religieux et des genres. Plusieurs représentations cohabitent au sein des discours d'une même personne et elles renvoient à différents univers sociosémantiques (famille, économie, politique, éducation, religion, sexualité, genres, etc.). Ainsi, les représentations sociales constituent en quelque sorte une « synthèse récente » des connaissances et opérations psychiques qu'une personne exécute pour organiser sa pensée concernant un objet particulier. Ces schèmes cognitifs s'appuient sur des représentations sociales relatives et partagées par différents membres d'un groupe social et d'une institution (groupe de musique, collègues de travail, hôpitaux, établissements scolaires). Elles sont appelées à changer selon les rencontres interpersonnelles et types d'expériences – événements, bifurcations, etc., – qui ponctuent le parcours de vie d'un individu.

Dans cette perspective, les expériences s'accumulent indéfiniment et sont modelées par des « cadres » de pensée socioculturels. Elles sont des expériences « vécues » car elles s'avèrent être une mise en forme spatio-temporelle des connaissances reliées à une activité sociale effectuée par un sujet, qui transforme son environnement social et qui se transforme lui-même sur le plan émotionnel, affectif et physiologique. Il n'y a donc pas de corrélation directe entre la façon dont une expérience a été vécue et la représentation sociale qui en découle : empiler les « mauvaises expériences » de travail n'amènent pas pour autant, chez une personne, une représentation « négatives » de son emploi.

Par ailleurs, il est à noter que les expériences vont être vécues différemment et doivent être analysées autrement par les chercheurs·euses si elles renvoient à des phénomènes sociaux et naturels extérieurs qui sont effectivement des produits de l'activité humaine, mais qui ne relèvent pas de la volonté et des intentions de la personne concernée. Enfin, il s'avère important d'identifier les formes d'interactions sociales qui composent chaque expérience. Je suis d'accord avec Peter Berger et Thomas Luckmann que les situations de face-à-face sont les formes d'interactions les plus courantes et qu'au sein de la réalité de la vie quotidienne, les expériences les plus significatives sont généralement celles qui ont un caractère direct (Berger et Luckmann 2018[1966] : 77 et 81).

(Lévesque, Murray et Le Queux 1998) sur « l'identité syndicale<sup>35</sup> » réalisée en partenariat avec des responsables syndicaux de la Confédération de syndicats nationaux (CSN).

L'étude des trois auteurs a pour objectif de vérifier la validité de deux thèses, celle de la différenciation sociale des rapports sociaux et celle de la matérialité du rapport d'emploi et leurs impacts sur les identités syndicales (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 6). Pour ce faire, ils ont sondé 308 unités syndicales de différentes tailles et composées de deux échantillons. Un premier est constitué de 977 responsables de syndicats locaux et un autre, un échantillon aléatoire, regroupant 2288 membres des syndicats locaux, dont 1457 ont complété un entretien téléphonique de 22,5 minutes (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 6). Approximativement la moitié des répondant·e·s proviennent du secteur de la fabrication des biens (24,1 %) et des services privés (25,6 %), tandis que l'autre moitié d'entre eux et d'entre elles travaillent des services publics (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 6). Afin de mesurer les éléments qui façonnent l'identité syndicale, les chercheurs ont procédé à une régression logistique et ils ont retenu trois catégories de variables : l'évaluation qu'effectue les salariés de leurs conditions d'emploi, le comportement de l'employeur, le fonctionnement et la position du syndicat (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 7).

Au terme de leur étude, les trois collègues en sont arrivés à quatre constats qu'ils relatent à la fin de leur article :

Premier constat : l'affaiblissement du lien au syndicat, notamment quant à son caractère essentiel, est nettement moins prononcé que ne laissent présager certaines thèses [...] Deuxième constat : les sources de différenciation sociale ne provoquent pas un affaiblissement du lien syndical en tant que tel, du moins en ce qui a trait à son caractère essentiel, mais elles infléchissent lourdement l'adhésion aux modalités d'action [...] Troisième constat : le contexte immédiat de la représentation syndicale, en particulier les bases matérielles du rapport d'emploi et les comportements des acteurs, influence significativement le rapport des salariés à l'institution syndicale, que ce soit concernant le caractère essentiel du syndicat ou de leur adhésion aux modalités d'action collective. [...] Quatrième constat : si on tente d'identifier la principale source d'affaiblissement du lien au syndicat, c'est la perception du fonctionnement démocratique du syndicat et non pas les sources de différenciation sociale, qui se révèle la variable la plus structurante (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 20-21).

---

<sup>35</sup> Les trois chercheurs définissent l'identité syndicale de la façon suivante : « Par extension, l'identité syndicale renvoie au sentiment d'appartenance à l'ensemble des pratiques qui caractérisent le syndicalisme » (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 2, voir la deuxième note de bas de page)

Plusieurs critiques méthodologiques peuvent être adressées à cette recherche<sup>36</sup>. Je ne reprendrai pas toutes les questions et catégories de variables pour démontrer le point que j'ai soulevé à la page précédente. Pour exposer les conséquences épistémologiques de l'adoption de cette posture méthodologique, je voudrais attirer l'attention sur le premier constat ainsi que sur les questions posées par les auteurs en regard d'une catégorie de variables, celle qui porte sur le fonctionnement et la position du syndicat.

Voici quatre questions qu'ont formulées les trois auteurs pour quantifier ce qu'ils nomment le « caractère essentiel » du syndicat. Les deux premières questions renvoient au fonctionnement démocratique du syndicat local : « Le syndicat tient-il compte de l'opinion des membres ? » et « Le syndicat explique-t-il clairement ses décisions ? » (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 7). Les deux autres ciblent plus précisément... « Si vous aviez le choix, préféreriez-vous être syndiqué ou ne pas l'être ? » et la proposition : « Les syndicats sont essentiels pour défendre les conditions de travail des travailleurs » (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 7-8).

Malgré le fait que 62,6 % des membres aient affirmé que les syndicats étaient essentiels pour défendre les conditions d'emploi (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 8), ce premier constat est fort précaire. Je remets en cause ce premier postulat, car la façon dont les questions

---

<sup>36</sup> Bien que les auteurs soient conscients des limites de leur recherche, les questions posées aux membres des syndicats locaux ne sont pas étoffées d'une clarification conceptuelle dans leur texte, ce qui fait en sorte qu'ils ont confondu travail et emploi. Pour s'en apercevoir, il faut regarder comment ils ont construit leur indice de satisfaction, qui ne s'apparente pas à « [...] la représentation que se font les acteurs[·trices] de leurs conditions de travail et des relations qui se développent dans leur lieu de travail », mais plutôt à un amalgame d'opinions se rapportant aux conditions d'emploi des travailleurs·euses (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 6). « Sur une échelle variant d'un à quatre, les membres devaient nous indiquer leur degré de satisfaction vis-à-vis de leur rémunération, leur sécurité d'emploi, l'influence qu'ils exercent sur leur travail, leurs possibilités de se réaliser dans leur travail et leurs perspectives de promotion » (Lévesque, Murray et Le Queux 1998 : 7, voir la douzième note de bas de page).

Les questions fermées fondées sur des variables ordinales n'équivalent pas à la représentation qu'un individu se fait à propos de quelque chose. Ce sont les chercheurs·euses qui fabriquent ces énoncés pourvus de significations et qui organisent le sens des réponses des participant·e·s (des discours « vivants ») sous la forme d'un texte (des discours « morts »). Dans le processus de construction des données, ce sont donc les chercheurs·euses qui ont à la fois le « premier » et le « dernier » mot sur ce qui fait sens chez certain·e·s acteurs·trices plutôt que d'autres. Ceci est l'un des principes phares de l'herméneutique, principe qui stipule que le sens se doit d'être traité dans une perspective dialectique et qu'il est toujours en devenir. Il est fondamental de tenir compte du contexte de production des discours (Poupart 1997 : 197) et des organisations distinctes du sens d'un discours, qui renvoie à trois dimensions : « la dimension du texte, la dimension du producteur et la dimension de l'interprète [...] » (Molino 1985 : 301).



sont formulées comporte trop d'ambiguïtés pour statuer sur le fait que les membres possèdent ou ne possèdent pas une « identité syndicale ». Je l'ai déjà évoqué au premier chapitre en distinguant la conscience de classe de la conscience de « la » classe : on peut très bien être membre d'un groupe social et le trouver « utile » ou « essentiel » (reconnaître son existence pratique) sans pour autant éprouver un sentiment d'appartenance.

Dans un tout autre contexte, ce commentaire de Charles Wright Mills sur les dispositions d'esprit des cols blancs américains de la « classe moyenne » demeure d'une pertinence capitale en ce qui a trait à l'identité syndicale des membres :

Les syndicats sont généralement acceptés comme des instruments utiles, et non comme une idée à laquelle il faut croire. On les considère en fonction de leur aspect strictement professionnel, et on les juge par rapport à leur utilité professionnelle. Ils reposent sur l'aliénation, sur la rupture entre ' la vie ' et ' le travail ', et peut-être même les aggravent. Le fait de les accepter ne semble pas entraîner de nouvelles identifications dans d'autres domaines de l'existence [...] Qu'il soit syndiqué ou non, favorable, hostile ou hésitant, le col blanc reste généralement, du point de vue psychologique, un petit homme [et une petite femme] qui s'efforce de grimper tout seul jusqu'au sommet ; au lieu de se rendre compte qu'il [ou elle] est un employé[e] dépendant[e] et accepter le syndicat comme un moyen collectif d'atteindre des buts collectifs (Wright Mills 1966 : 350-351).

En lien avec cette citation, je crois qu'en ayant suggéré une définition du syndicalisme dans l'une de leurs questions, les auteurs ont créé un biais méthodologique. Présenter les syndicats comme des regroupements de « défense » des droits/conditions d'emploi risque d'inciter les membres à s'imaginer que l'action syndicale est d'emblée « réactionnaire » et que les syndicats sont des organisations passives plutôt qu'actives, qu'elles sont moins portées à passer à l'offensive. Dès lors, un·e syndiqué·e peut envisager le syndicat comme un simple instrument personnel, « essentiel », mais seulement en ce qui concerne la défense de ses droits de travail et ceux de ses collègues. Il n'est donc pas étonnant qu'une majorité quasi absolue des membres faisant partie de l'échantillon soutiennent que le syndicat est essentiel.

Par ailleurs, il y a une confusion ontologique qui traverse toutes ces questions. Qu'est-ce que le syndicat ? Qui fait partie du syndicat et qui se doit d'exprimer clairement ses décisions ? Les délégué·e·s ? Les salariés élu·e·s qui siègent sur le comité exécutif ? Un·e membre pourrait juger que son syndicat local n'explique pas clairement ses décisions parce que suite aux négociations locales, elle ou il a décidé de téléphoner au bureau de son syndicat local et que les explications qu'elle ou il a obtenu de la part d'un·e employé·e ne l'ont pas satisfait·e. J'en reparlerai un peu plus longuement dans mon quatrième chapitre, mais il faut aussi prendre en

considération toute l'existence des positions et rapports de pouvoir intra syndicaux. Certain·e·s délégué·e·s font beaucoup d'efforts pour rapporter les revendications des membres au comité exécutif, mais en raison de tension interne dans un syndicat local et pour toutes sortes d'autres raisons, le comité exécutif/administratif peut accuser une fin de non-recevoir. En outre, si une personne affirme ne pas vouloir être syndiquée, ce n'est pas nécessairement parce qu'elle ne s'identifie pas à des pratiques qui caractérisent généralement le syndicalisme en général, mais peut-être parce qu'elle s'identifie davantage à une forme particulière de syndicalisme.

En définitive, les résultats de l'étude de Lévesque et ses collègues sont critiquables et contribuent (in)volontairement à la réification des travailleurs·euses (Honneth 2007). Ils et elles (les différentes catégories de syndiqué·e·s, notamment les MNE et les PD) n'ont pas été sollicitées activement dans la démarche de production des connaissances et les auteurs postulent, au travers les questions qu'ils ont construites, l'idée selon laquelle ils ont vraisemblablement réussi à accéder aux représentations des travailleurs·euses. Pourtant, ce sont des catégories de sens qu'ils ont plaqué sur l'expérience sociale des syndiqué·e·s, dont il apparaît difficile de reconstituer les modalités constitutives, car les travailleurs·euses interrogé·e·s ont rempli un questionnaire sans laisser de traces de leur propre discours. C'est pourquoi j'affirme que leur étude est en quelque sorte « désincarnée », dans la mesure où elle débouche sur une démarche de production des connaissances qui exclut l'expérience vécue des personnes enquêtées.

Enfin, si j'ai pris le temps nécessaire pour m'attarder à l'étude de Lévesque et ses collègues, c'est parce que je crois que cela démontre la nécessité de recourir à des méthodes de recherche mixtes ou qualitatives pour cerner toute la complexité du rapport au travail et au syndicalisme. De plus, sur ce point, une analyse en termes de parcours de vie me semble être une méthode plus adéquate afin de restituer les significations que les personnes confèrent à divers objets et domaines d'existence, à condition, bien entendu, de ne pas oublier que ce sont les chercheurs·euses qui en viennent, en dernière instance, à fixer le sens de leurs dires au nom du besoin de présenter une analyse de leurs résultats de recherche. Je tiens aussi à indiquer que dans le cadre de mes recherches, c'est la seule étude que j'ai recensée sur le rapport au syndicalisme. Ceci dit, par-delà cette critique, force est de constater que ces travaux se sont avérés très instructifs pour moi, car ils m'ont permis de préciser en cours de route divers aspects de ma recherche (théoriques, méthodologiques et épistémologiques).

#### **4. Le processus de recrutement et l'échantillonnage**

J'ai obtenu l'approbation du comité d'éthique à la recherche pour entamer mon travail de terrain au mois de juin 2018. J'ai réalisé un total de huit entretiens avec neuf enseignant·e·s du secteur scolaire membres de cinq syndicats locaux de la FAE entre le mois d'août 2018 et le mois de novembre 2018. Sept des huit entretiens ont été effectués dans divers endroits publics, comme des cafés, des bars et des restaurants. En ce qui concerne les deux autres entretiens, ils ont eu lieu dans mon appartement et dans la classe d'un·e enseignant·e. Toutes les entrevues se sont déroulées dans une disposition de type face-à-face. Sept d'entre elles étaient individuelles, car j'ai réalisé un entretien en présence de deux enseignant·e·s. Toutes les personnes qui ont participé n'ont été rencontrées qu'à une seule reprise et la durée moyenne de nos discussions étaient d'approximativement 115 minutes. Sans trop de surprise, j'ai remarqué que la longévité des entretiens était tributaire du nombre d'années d'enseignement et de la position qu'occupaient les participant·e·s à l'intérieur de leur syndicat local.

À la page suivante, vous retrouverez un tableau avec quelques données sociodémographiques relatives aux questionnaires que je faisais remplir aux enseignant·e·s avant chaque entretien. J'ai également forgé deux acronymes pour les catégories « statut d'emploi » et « position syndicale », qui sont définies en dessous du même tableau. Le terme position syndicale renvoie à la position occupée par l'enseignant·e à l'intérieur de son syndicat local et celui de statut d'emploi combine deux éléments : la sécurité d'emploi et le pourcentage relatif à la charge du travail enseignant. Par exemple, une enseignant·e qui travaille à temps plein possède une charge d'enseignement complète (32 heures, 100 % de tâches) ou accumule plusieurs pourcentages de tâches, ce qui lui permet d'obtenir une charge d'enseignement complète. Par ailleurs, la catégorie « enseigne depuis » indique approximativement le nombre total d'années d'enseignement des participant·e·s. Ces données incluent également les moments « hors travail » pour l'enseignantes en période de grossesse, car malgré qu'elle ne soient pas physiquement présente sur leur lieu de travail, elle peut continuer de suivre des formations et préparer du matériel didactique à la maison.

**Tableau 1 – Données sociodémographiques relatives aux participant·e·s de la recherche**

Prénom	Sexe	Type de ménage	Enseigne depuis	Statut d'emploi	Position syndicale
Steve	Homme	En couple avec enfants	12 ans	PTP	PD
Sarah	Femme	En couple avec enfants	18 ans	PTP	PD
Mélanie	Femme	En couple avec enfants	9 ans	PTP	MNE
Marie-Ève	Femme	En couple et enceinte	4 ans	PTP	MNE
Sabrina	Femme	En couple et sans enfants	2 ans	NPTP	PD
Charles	Homme	En couple avec enfants	9 ans	PTP	PD
Jonathan	Homme	Personne seule	11 ans	EVPTP	PD
Valérie	Femme	En couple avec enfants	18 ans	PTP	MNE
Xavier	Homme	Personne seule	4 ans	NPTP	MNE

**Acronymes reliés aux statuts d'emplois**

PTP = Permanent à temps plein

NPTP = Non-permanent à temps plein

EVPTP = En voie de permanence et à temps plein

**Acronymes reliés aux positions syndicales**

PD = Personne déléguée

MNE = Membre non-élu-e

Sur le plan de l'échantillonnage, je souhaitais obtenir une représentativité sociologique, c'est-à-dire que je n'ai aucune prétention à la généralisation des résultats de cette recherche. D'autant plus, il n'y a aucune étude qualitative sur laquelle m'appuyer pour éclaircir le lien entre la construction du rapport au syndicalisme et au travail, il y avait une dimension exploratoire inhérente à l'entreprise de mon projet.

Parmi les neuf enseignant·e·s que j'ai rencontré, cinq sont de sexe féminin et quatre de sexe masculin. Cinq d'entre eux et elles sont en couple avec enfants, deux sont en couple, mais n'ont pas d'enfant (une femme enceinte) et deux sont des personnes seules. La moyenne du nombre d'années d'enseignement des participant·e·s est de 9,7 ans et huit des neuf enseignant·e·s qui ont participé aux entretiens ont un baccalauréat dans le domaine de l'enseignement. Sabrina est actuellement en train de compléter son baccalauréat en enseignement à temps partiel, Marie-Ève poursuit actuellement des études de deuxième cycle et Jonathan a complété une maîtrise dans le domaine de l'éducation. Au sein du secteur de scolaire

de l'enseignement, quatre personnes sont issu·e·s du milieu secondaire, trois du primaire, une du préscolaire et une de la formation professionnelle. Six des neuf enseignant·e·s ont acquis leur permanence d'emploi, tandis que deux ne l'ont pas encore obtenu et un autre est en voie de l'acquérir. Quant à la position qu'ils et elles occupent au sein de leur syndicat local, cinq d'entre eux et elles sont des PD et quatre sont des MNE. Pour des raisons de confidentialité, sur lesquelles j'élaborai plus amplement au début du quatrième chapitre, je n'ai indiqué aucun détail relativement à la ville, l'âge, l'école, la commission scolaire, le syndicat local et la discipline d'enseignement des participant·e·s<sup>37</sup>. De plus, les prénoms des participant·e·s sont fictifs, et dans le cadre de l'analyse des matériaux de recherche, leurs propos ont été conservé dans leur intégralité (ils n'ont pas été féminisés), mis à part lorsqu'ils et elles mentionnaient explicitement le sexe de la personne occupante la direction de l'école, j'ai utilisé l'expression « personne directrice » ou « personne gestionnaire » afin de le camoufler. Je reviendrai sur ces aspects relatifs à la confidentialité lors de l'introduction au quatrième chapitre.

En ce qui a trait aux méthodes recrutement, je m'y suis pris de trois façons : en écrivant des courriels à tous les syndicaux locaux et à la FAE, en utilisant mes réseaux d'interconnaissances et en faisant circuler une annonce sur ma page Facebook ainsi qu'à l'intérieur des groupes Facebook<sup>38</sup> qui relèvent du secteur scolaire de l'enseignement. À chaque opportunité de recrutement, j'ai pris soin d'explicité oralement et par écrit les critères de participation à la recherche. Au sujet des critères, j'ai choisi consciencieusement de m'entretenir uniquement avec des enseignant·e·s employé·e·s par une commission scolaire, détenant un diplôme ou un brevet d'enseignement valide et qui n'exerçaient aucune fonction syndicale rémunérée<sup>39</sup> (MNE et PD).

J'ai commencé le processus de recrutement en juin 2018 envoyant des courriels aux conseils d'administration et comités exécutifs (CA ou CE) des syndicats locaux et de la FAE.

---

<sup>37</sup> J'ai discuté avec des enseignant·e·s membres de cinq des neuf syndicats locaux affiliés à la FAE, donc qui sont à l'emploi dans cinq différentes commissions scolaires du Québec.

<sup>38</sup> Pour des raisons de confidentialité, je ne vais pas faire mention des groupes Facebook au sein desquels j'ai partagé mon invitation à participer à la recherche. Plusieurs discussions et délibérations ont lieu quotidiennement sur ces espaces virtuels et je ne voudrais pas compromettre l'identité de certain·e·s des enseignant·e·s qui ont pu y prendre part.

<sup>39</sup> Je n'ai pas établi de prérequis en ce qui a trait au nombre et les types d'activités syndicales auxquelles avaient assisté les participant·e·s

Je me suis dit que ça serait intéressant de solliciter leur participation dans la mesure où si l'un d'entre eux acceptait de collaborer et diffuser mon annonce, cela me permettrait d'étudier en profondeur, dans une perspective comparée, le rapport au travail et au syndicalisme d'enseignant·e·s qui sont membres du même syndicat local.

Mais cette première tentative s'est avérée être un échec. Seulement deux des huit (maintenant neuf) syndicaux locaux ont répondu à mes messages et ils ont décliné l'offre de diffuser mon invitation à participer à la recherche. Cependant, l'un des deux syndicats n'a pas refusé sur le champ de diffuser mon annonce. J'ai été en contact avec un·e membre du CA d'un syndicat local à quelques reprises pendant trois mois. Cette personne trouvait la recherche intéressante et m'expliquait qu'elle devait obtenir l'aval de son CA afin de diffuser mon courriel de recrutement aux membres du syndicat local. Elle m'a demandé de lui faire parvenir un document qui résumait mon projet de recherche, ce que j'ai fait dès le lendemain. Je lui ai également transmis par courriel le certificat attestant l'évaluation du comité d'éthique de la recherche de mon projet, ma grille d'entretien ainsi que le formulaire de consentement et de participation à la recherche. De plus, je lui ai offert la possibilité de venir présenter mon projet de recherche auprès des membres du CA de son syndicat local.

Au mois de septembre, après avoir relancer à quelques reprises la personne du CA avec laquelle j'avais discuté par courriel ainsi que par téléphone, j'apprends que les membres du CA ne voulaient pas diffuser mon courriel de recrutement parce que selon eux et elles, ma recherche était « invalide » sur le plan « scientifique ». Toujours selon eux et elles, les résultats de mon travail de recherche ne pourraient être « généralisables ». Suite à ces expériences infructueuses, j'ai décidé de ne relancer aucun des syndicats locaux à partir du mois d'octobre 2018. En « attendant » la réponse des membres des CA ou des CE, j'ai décidé d'entamer le recrutement de participant·e·s via mes réseaux d'interconnaissances au mois d'août 2018 et ensuite par l'entremise de Facebook en septembre 2018. J'ai réussi à recruter quatre enseignantes par le biais de Facebook et cinq enseignant·e·s par l'intermédiaire de mon entourage (ami·e·s et militant·e·s) et grâce aux réseaux de contacts que possédait l'un·e des participant·e·s. Comme vous l'avez peut-être constaté, la nécessité de repenser mes méthodes de recrutement en fonction de mes critères de participation à la recherche soulève plusieurs réflexions éthiques. J'avais anticipé quelques problématiques d'ordre éthique avant mon travail de terrain, mais c'est surtout

au moment et après avoir effectué les entretiens que des considérations éthiques importantes sont apparues.

#### 4.1 L'éthique de la recherche et l'éthique dans la recherche

Quelques prémisses se cachent derrière les critères de recrutement que j'ai élaboré et elles sont principalement d'ordres théoriques, épistémologiques et éthiques. Bien que j'en étais conscient au moment de remplir ma demande de certification éthique, les réflexions relatives aux positions et rapports de pouvoir intra syndicaux ont émergé au cours et suite mon travail de terrain. J'ai pris en compte la possibilité qu'éclate certaines tensions (conflits (intra)syndicaux et sur le milieu de travail) à la fois dans ma définition du syndicalisme au premier chapitre et lorsque j'ai rédigé ma demande de certification éthique. Pour mieux comprendre le déroulement du processus de recrutement et les enjeux qu'il soulève, il me semble important de clarifier mes intentions de départ, c'est-à-dire celles que j'avais avant de plonger dans le travail de terrain. À cet égard, comme le souligne Sabourin, il convient d'établir une distinction entre d'une part, ce qui relève d'une éthique de la recherche et d'autre part, ce qui renvoie à une éthique dans la recherche :

Traduire ces distinctions en termes sociologiques signifie qu'il y a non seulement une éthique *de* la recherche, que seraient ces lois morales, mais une éthique *dans* la recherche qui correspondrait à l'intention éthique du chercheur qui se manifeste à travers ses réalisations. L'éthique dans la recherche vient inscrire le chercheur [et la chercheuse] dans la dimension éthique, celle de la dynamique de l'intention et de ses manifestations, plutôt que de lui prescrire des comportements prédéfinis. En ce sens, elle pourrait être une composante du discours méthodologique du [ou de la] sociologue qui devrait accompagner la diffusion de sa recherche (Sabourin 2009 : 77, l'auteur souligne).

Mon interprétation de cette réflexion sociologique de Sabourin sur l'éthique est que celle-ci renvoie d'emblée au statut qu'octroient les chercheurs·euses à « l'Autre » par l'entremise de leur travail de description et d'analyse. Pour ma part, je n'accordais pas le même statut aux MNE, aux PD et aux salarié·e·s des syndicats locaux. J'accordais une plus grande importance sur le plan sociologique aux savoirs et aux expériences des MNE et des PD, car ce sont eux et elles qui font quotidiennement l'expérience du travail enseignant. Autrement dit, en regard de l'approche compréhensive des parcours de vie et professionnels, je me suis dit que ceux et celles qui seraient les « aptes » à me raconter leurs expériences de travail et syndicales seraient les enseignant·e·s qui sont quotidiennement sur le « plancher ». En lien avec leurs fonctions de médiation des intérêts des MNE, la perspective des PD me semblait

particulièrement intéressante, car ils et elles se situent à l'interstice du monde du travail et du monde syndical

En ce qui concerne les salarié·e·s des syndicats locaux, ce n'est pas que je les estimais moins « aptes » à s'approprier leur réalité sociale, soit de me raconter ainsi que d'interpréter leurs expériences de travail en milieu syndical et dans le milieu de l'enseignement. C'est que plusieurs d'entre eux et elles ne font plus l'expérience ordinaire du travail enseignant et que leur vécu est difficilement comparable à celui des enseignant·e·s qui œuvrent, dans la vie de tous les jours, sur le terrain scolaire. Les connaissances et les regards différents que peuvent porter cette catégorie syndicale salariée renvoient à la nature de leur travail et à leur relation d'emploi, qui ne dépend aussi étroitement des contraintes organisationnelles de l'ordre scolaire que les MNE et les PD.

Par conséquent, le fait que les vies de travail des salarié·e·s syndicaux relèvent de d'autres espace-temps sociaux peut avoir un impact non négligeable sur la démarche de production des connaissances. Autrement dit, c'est qu'à l'*instar* des MNE et des PD, il y a plus de chances que les discours sur le travail et le syndicalisme des salarié·e·s syndicaux s'appuient sur une reconstruction d'un passé plus « lointain » et à l'aide de catégories langagières davantage reliées au monde syndical. J'estimais que les employé·e·s syndicaux et les élu·e·s syndicaux qui siègent sur le comité CA et le CE d'un syndicat local avaient plus de chance d'adopter une rhétorique « professionnelle » du syndicalisme reliée aux rôles qu'ils et elles occupent à l'intérieur de l'organisation. Par ailleurs, les travailleurs·euses rémunéré·e·s pour leurs tâches reliées à l'organisation syndicale disposent d'un certain pouvoir décisionnel dans d'autres instances, tandis que les PD, non rémunérées, doivent donner gratuitement de leur temps pour remplir les tâches qui leur incombent.

Mes appréhensions quant aux difficultés de comparer les conditions sociales et matérielles d'existence des salarié·e·s syndicaux avec les PD et les MNE ont été en quelque sorte « confirmées » par l'un·e des participant·e·s que j'ai rencontré. Celui-ci aborde indirectement la question de la mémoire sociale et celle d'un potentiel déplacement du champ d'identification lorsqu'un·e enseignant·e « grimpe » dans la « hiérarchie » syndicale :

Mais ça, c'est là, pour revenir au syndicalisme, ça rentre en compte de sortir de ton école, 9 ans, 12 ans, 20 ans. C'est que tu ne peux plus te rappeler ça. J'ai un ami qui a [x] ans qui prends un [x] mois off au [x] ans. Il travaille à [x] % de sa paie pis à la [x] il travaille [x] mois au lieu de [x]. Pis il me dit quand je



reviens enseigné, je suis débordé, je suis dépassé, je m'ennuie d'être en congé [...] [x] mois en dehors de l'enseignement pis je suis dépaycé. Imagine le monde aller à la FAE, qui sont sortie depuis au-dessus de 20 ans. Ils perdent même leur utilisation des pronoms, ils disent : vous, les enseignants.

Pour le dire autrement : après plusieurs années hors de l'enceinte scolaire, les travailleurs·euses salarié·e·s d'un syndicat local et d'une fédération syndicale n'ont forcément pas les mêmes intérêts en tant que classe de travailleurs·euses que les « autres » syndiqué·e·s. On m'a témoigné de plusieurs conflits intra syndicaux au cours de mon travail de terrain et ce n'est probablement un hasard si les membres des CA et des CE syndicats locaux ont décliné ou n'ont pas répondu à mes courriels.

Néanmoins je suis porté à croire que, dans un contexte de restructuration néolibérale du capitalisme, il n'est probablement pas dans l'intérêt des salarié·e·s syndicaux que des critiques émises par les membres envers leur syndicat local et plus largement vis-à-vis le syndicalisme voient le jour. Par ailleurs, Pinard l'a bien démontré dans ses travaux, le maintien de leur emploi en tant que salarié·e·s syndicaux, qu'ils et elles le veulent ou non, dépend de leur collaboration à la reproduction des rapports ainsi que des conditions de production système capitaliste : les « bureaucraties syndicales » ne s'accommodent pas très bien des actions imprévisibles ou spontanées des MNE ainsi que de PD (Pinard 2018 : 305-306). Il n'en reste pas moins que les paradoxes de la bureaucratie syndicale et de ses « fonctionnaires » syndicaux s'avèrent être des conditions nécessaires pour que l'action syndicale atteigne un certain seuil d'effectivité au sein du système capitaliste en matière de négociation, de représentation et de démocratie, que ce soit auprès de l'État, des employeurs et des travailleurs·euses (Darlington et Upchurch 2012). Le travail des syndiqué·e·s de toutes les « couches » (MNE, PD, salarié·e·s syndicaux) est ainsi soumis à une multirégulation formelle (ordre scolaire, étatique et syndicale) et informelle (normes et attentes de la part des collègues de travail, des consommateurs·trices, etc.). En somme, c'est encore une fois au cours du travail de terrain que j'ai pris conscience de la façon dont l'empreinte des dispositifs institutionnels et les normes sociales véhiculé·e·s par différentes catégories d'agent·e·s sociaux en viennent à intervenir significativement dans la construction du rapport au travail et au syndicalisme.

## **5. L'importance de la sociologie historique dans la perspective des parcours de vie et professionnels**

En m'attardant aux récits thématiques des enseignant·e·s que j'ai rencontré, je me suis rapidement aperçu que leurs narratifs au sujet de leurs expériences de travail et syndicales faisaient intervenir une pléthore d'acteurs – acteurs·trices de l'organisation scolaire et syndicaux, amis et membres de la famille – ainsi qu'un nombre importants d'événements et d'activités sociales : négociation locale et nationale, formation syndicale, réunions du conseil d'établissements, assemblées générales, manifestations et journées de grèves, etc.. C'est cette dynamique complexe reliée à mon objet d'étude – le lien entre rapport au travail et au syndicalisme – qui a fait en sorte que j'ai préféré présenter et analyser mes matériaux de recherche sous la forme d'une analyse des parcours de vie et professionnel. Malgré que la plupart des personnes qui travaillent dans le milieu de l'enseignement scolaire sont des femmes et que l'ensemble des enseignant·e·s disposent d'une formation universitaire, le secteur scolaire de l'enseignement est un milieu social très hétérogène sur le plan des conditions d'emploi et d'exercice du métier<sup>40</sup>. En agissant de la sorte, il m'était plus facile de conserver le souci des détails et de ne pas tomber dans une forme de réductionnisme social qui viendrait brouiller la démarche heuristique de la perspective des parcours de vie et professionnels. Puis, le fait de présenter mes analyses sous cette forme ne m'a pas empêché d'effectuer une synthèse des éléments transversaux que j'ai dégagé au sujet du rapport au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s.

J'ai choisi de reconstituer les parcours de trois des neuf enseignant·e·s que j'ai rencontré. J'ai réalisé ce choix après avoir complété une préanalyse de tous mes entretiens à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 11. J'ai choisi de m'attarder à ces trois entretiens afin d'illustrer l'aspect singulier et transversal de chacun des parcours des enseignant·e·s. Je reviens rapidement sur les motifs qui ont orienté ces choix au début de l'introduction au quatrième chapitre.

Par ailleurs, après avoir retranscrit intégralement chacun des entretiens, j'ai encodé de nombreux extraits dans une grille d'analyse post-entretien que j'ai conçu comportant cinq

---

<sup>40</sup> Je discuterai plus amplement de ces aspects dans le chapitre suivant en faisant un bref portrait statistique des conditions caractérisant la profession enseignante.

grandes catégories générales : 1) les conditions d'emploi; 2) Le rapport à la formation académique; 3) Les ruptures dans le parcours professionnels et les événements hors travail et 4) le rapport au syndicalisme (expériences/représentations du syndicalisme) et 5) le rapport au travail (expériences/représentations du travail enseignant).

Dans un autre ordre d'idées, je trouvais qu'il était pertinent, avant de présenter et d'analyser les matériaux de recherche, de rédiger une sociohistoire du travail et du syndicalisme enseignant au Québec. Au cours de mon parcours scolaire, j'ai eu l'opportunité d'avoir un cours de sociologie de l'éducation et de faire du travail de recherche avant de me lancer dans le travail de terrain. Puis c'est en réalisant mes entretiens que je me suis rendu compte que les enseignant·e·s – tout comme l'ensemble des travailleurs·euses de d'autres professions et métiers – utilisaient certaines notions techniques que je ne maîtrisais pas et qui renvoyaient, par exemple, au contenu des politiques éducatives, à leur convention collective et au curriculum scolaire de leur discipline académique.

Par ailleurs, les travailleurs·euses du domaine des services publics et privés et pour le cas qui me concerne, les enseignant·e·s, sont aussi au « carrefour » de nombreuses interactions sociales. Comme je l'ai évoqué plus haut, ils et elles sont appelé·e·s à travailler quotidiennement avec différents acteurs·trices. C'est pourquoi ceux-ci et celles-ci peuvent parfois éprouver de vives émotions et de profonds désaccords envers les jugements proférés par les personnes qui bénéficient de leur service. Comme l'explique Everett C. Hughes, l'un des problèmes de méthode que les chercheurs·euses rencontrent dans leurs études des comportements au travail est relié aux tensions sous-jacentes entre les jugements de valeur et les compétences/connaissances techniques que les individus possèdent sur leur propre profession/métier :

Une partie des problèmes de méthode que rencontre l'étude des comportements au travail réside dans le fait que ce sont ceux [et celles] qui exercent un métier qui le connaissent le mieux et qui en fournissent les données de l'analyse. Ils [et elles] risquent de joindre une connaissance très sophistiquée et tactique des relations sociales appropriées et une très forte volonté de refouler et de dénier la réalité profonde de ces relations, auxquelles s'ajoute, chez les professions de statut élevé, une grande habileté verbale pour interdire aux autres de penser et discuter de ces relations. Ceci se traduit en partie par l'insistance à utiliser des mots chargés de jugements de valeur pour parler de son travail [...] Les membres de nombreux métiers sont conduits dans une certaine mesure à se soumettre au jugement des amateurs[·trices] auxquels s'adressent leurs prestations, bien qu'ils soient convaincus d'être eux-mêmes les meilleurs juges, non seulement de leur propre compétence, mais aussi de ce qui convient le mieux à ceux auxquels ils offrent leurs services. Ces problèmes existent non seulement chez les musiciens[·nes], mais aussi chez les professeur[·e·]s, les médecins, les dentistes, les artistes et dans beaucoup d'autres domaines, et ils constituent une

source permanente d'atteinte à l'amour-propre et peut-être d'antagonismes (Hughes 1996 : 76 et 84)

Suivant cette logique, tous les métiers/professions reposent sur des « étiquettes » qui précèdent l'entrée de la personne dans un domaine de travail : chaque travail porte un nom (Hughes 1996 : 75). Ces étiquettes, bien qu'elles soient accolées sur un métier/une profession, s'inscrivent à l'intérieur de pratiques discursives et idéologies dominantes qui ont une influence sur les discours que les acteurs·trices de la société tiennent sur différents sujets. Ainsi, selon les contextes historiques et culturels, le travail confère un statut et une identité sociale aux travailleurs·euses qui est plus ou moins reconnue socialement. C'est ce qui fait en sorte que selon le contexte et le public auquel les travailleurs·euses s'adressent, ils et elles peuvent être amené·e·s à développer des stratégies de valorisation de soi et employer un vocabulaire ainsi qu'un scénario particulier pour présenter ce qu'ils et elles font au travail (Hughes 1996 : 76).

Pour Hughes, deux autres thèmes qui sont propres au monde du travail sont ceux de l'urgence/routine ainsi que des erreurs (Hughes 1996 : 88). Par exemple, dans le cas des enseignant·e·s, une des tâches routinières de leur vie de travail est la planification de leurs temps de travail d'une durée hebdomadaire 32 heures dans une grille de tâches prédéfinie et l'une des erreurs dont plusieurs acteurs de l'organisations scolaire les tiennent responsables est celle de l'échec scolaire de leurs élèves. En même temps, cette même erreur peut être envisagée en tant qu'une urgence, car si elle semble être une problématique grave aux yeux des parents et des élèves, elle peut être un aspect routinier du travail des enseignant·e·s.

Par conséquent, en approfondissant ma compréhension des transformations de l'emploi, du travail et du syndicalisme au sein du secteur scolaire de l'enseignement, je voulais mieux comprendre comment ces étiquettes, routines, erreurs agissaient dans la construction du rapport au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s. J'ai constaté, au cours de mon travail de terrain, que d'anciennes étiquettes ont perduré dans le temps, comme celle de la vocation. Par ailleurs, je me demandais, qu'est-ce qui caractérisait la routine et l'expérience de travail d'un·e enseignant·e québécois·e sur un peu plus d'un siècle et si je pouvais encore identifier des éléments de continuité aujourd'hui, notamment suite à la sécularisation du système d'éducation québécois.

Je me suis dit qu'en procédant de la sorte, l'analyse des données qualitatives serait moins désincarnée et à la remorque des jugements des enseignant·e·s. À cet égard, je ne veux pas déqualifier le statut et les propos des enseignant·e·s que j'ai rencontrés. Je reconnais l'importance des savoirs expérientiels et je leur suis redevable d'avoir accepté de participer à cette recherche. Cependant, de façon (in)volontaire, des stratégies de valorisation de soi et certaines ambivalences dans les propos des participant·e·s peuvent émerger au moment de l'entretien. Les allers-retours entre la littérature scientifique et l'analyse des données qualitatives permet de porter un regard critique sur les discours des enseignant·e·s, qui sont des êtres sociaux capables d'une grande réflexivité, mais qui sont également subordonné·e·s à une routine, des « urgences » (Hughes 1996) et un régime managérial de la performativité (Ball 2003) qui les incite régulièrement à professionnaliser leur agir. Je désirais également enrichir et préciser la portée du cadre théorique et historique général du premier chapitre, qui est aussi un cadre théorique et historique particulier, dans la mesure où l'institution scolaire possède ses propres règles de fonctionnement. De plus, comme je l'ai évoqué dans le précédent chapitre, la sociologie de Pinard s'appuie sur une analyse de l'action collective et du travail localisée dans d'autres espace-temps sociaux. Elle s'applique à des secteurs particuliers de l'économie (secteur primaire et services privés), principalement à des métiers « manuels », dont le travail varie considérablement en comparaison au travail enseignant.

## **CHAPITRE 3 – Cadre théorique et historique particulier : Une sociohistoire du travail et du syndicalisme enseignant au Québec, 1840 à aujourd’hui<sup>41</sup>**

### **1. Introduction au troisième chapitre**

Ce troisième chapitre constitue un cadre théorique et historique particulier, plus précisément une sociohistoire du travail enseignant et du syndicalisme au Québec et il est divisé en deux parties. La première partie du chapitre traite de la période historique des années 1840 jusqu’à l’année 1964. La seconde partie reprend ce point de repère et discute l’évolution du travail et du syndicalisme enseignant de 1964 à aujourd’hui. Chacune des deux parties débute par une introduction exhaustive et c’est pour cette raison que l’introduction générale à ce troisième chapitre est très brève.

### **2. Première partie (de 1840 à 1964)**

La matrice idéologique du système d’éducation québécois est marquée, au cours de cette époque (1840-1964), par le passage d’une conception de l’enseignement adossée à l’idéologie naturaliste et patriarcale vers une conception libérale et fonctionnaliste, marquée par l’orientation professionnelle et la « nouvelle pédagogie ». La vision de l’État ainsi que celle de l’Église catholique concernant les finalités de l’activité éducative et le rôle des instituteurs·trices ne sont pas aussi antagoniques qu’elle pourrait paraître à première vue. Bien au contraire, elles se recoupent et partagent quelques référents idéologiques communs.

Dans la première sous-section de cette première partie du chapitre, je traiterai du rapprochement des conceptions étatiques et religieuses de l’enseignement. En guise de mise en contexte, je m’attarderai tout d’abord au rôle joué par l’Église catholique et le surintendant du Conseil de l’Instruction publique (CIP), entité qui est rattaché au Département de l’Instruction publique (CIP), dans la construction de l’organisation scolaire. Par la suite, je démontrerai que la logique de l’organisation – du travail-organisé – ainsi que celle de la sphère domestique<sup>42</sup> peuvent être repérées très tôt tant dans les discours du clergé que ceux du surintendant. Pour ce

---

<sup>41</sup> Dans le cadre de ce chapitre, les termes instituteurs·trices et enseignant·e·s sont utilisées comme synonymes, tout comme ceux de métier et de profession.

<sup>42</sup> Voir la seconde section du premier chapitre pour un rappel sur ces notions.

faire, je vais m'appuyer sur les discours du surintendant de l'époque, Jean-Baptiste Meilleur, ainsi que les extraits de deux manuels de pédagogie rédigés par des prêtres (Charland 2000 ; Ross 1969). Mon interprétation est qu'il est possible de déduire, à partir des similitudes entre les conceptions étatiques et religieuses de l'enseignement, l'existence d'une « alliance patriarcale » (Massé 1992) qui s'est cristallisée entre l'État et l'Église (notamment en milieu rural) autour de deux institutions fondamentales de la société québécoise : la famille et la paroisse (Hughes 2014[1943]).

Les rapports familiaux et de parenté, très présents dans l'organisation de la vie rurale et économique québécoise, se transposeront dans l'analyse du rôle de l'institutrice, contribuant à (re)produire une division sexuelle du travail. Ces conceptions patriarcale et naturaliste de l'enseignement, que je qualifie « d'esprit traditionaliste », présentent les femmes à titre de mères, épouses et femmes au foyer, dont les qualités jugées « essentiellement innées » prédisposeraient naturellement celles-ci à prodiguer un enseignement de qualité auprès des jeunes élèves. Ce qui différencie un tant soit peu la vision du clergé de celle de l'État renvoie à l'importance qu'accorde l'Église à la vocation de l'institutrice, différence sur laquelle je reviens plus loin. Cela étant dit, les deux acteurs s'entendent sur le fait que cette dernière est redevable envers Dieu, la Famille et la Patrie. Je bouclerai cette sous-section en suggérant l'idée que leurs conceptions de l'enseignement, notamment l'aspect vocationnel et foncièrement religieux, s'inscrivent dans un cadre discursif global, celui du « discours sacrificiel », qui dicte et circonscrit les modalités d'usage du corps et de l'esprit des femmes (Laurin 1999).

Ensuite, à la sous-section 2.2, je traiterai des manières dont les représentations sexuées en sont venues à se « matérialiser », c'est-à-dire comment elles se sont sédimentées dans la structure de l'organisation scolaire. Je retrace quelles étaient les conditions salariales et matérielles de travail des enseignant·e·s, dans la mesure où celles-ci variaient considérablement selon la localisation géographique, le sexe et la confession religieuse de l'enseignant·e (Charland 2000 ; Gould 1999 ; Meunier et Piché 2012 ; Tardif 2013). Les femmes, plus précisément celles qui habitaient en milieu rural, vivaient une grande précarité. Cette précarité se manifestait dans l'inégalité des conditions salariales et d'exercice du métier, mais également en termes d'inégales conditions d'accès à la formation enseignante et sur la possibilité de se maintenir sur le marché du travail. La faiblesse des salaires de l'époque, surtout chez les

femmes, s'explique en partie par les difficultés financières des communautés locales et l'idéologie patriarcale et naturaliste, qui encourageaient l'embauche des femmes comme main-d'œuvre à rabais (Massé 1992).

À la sous-section 2.3, je discuterai plus spécifiquement du contexte géohistorique relié à l'émergence du syndicalisme enseignant. J'exposerai le fait que cela n'est pas une coïncidence si le syndicalisme enseignant s'est développé en milieu rural sous l'impulsion des institutrices catholiques. Notamment grâce aux efforts de la syndicaliste Laure Gaudreault, elles se regrouperont en 1937 sous la bannière de la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Les instructrices ont donc choisi de faire « classe à part » et de ne pas se rallier à leurs homologues masculins (Massé 1992). Ces derniers s'organiseront également sous la bannière de leur sexe et de leur métier en 1939 sous la bannière de la Fédération provinciales des instituteurs ruraux (FPIR). Trois ans plus tard, en milieu urbain, la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes (FICV) sera créée. Les trois fédérations syndicales font ensuite front commun pour demander au gouvernement québécois de créer une organisation provinciale au sein de laquelle peuvent se rallier l'ensemble des instituteurs·trices du Québec. C'est en 1946 que naît la CIC à travers une loi provinciale, la *Loi constituant La Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec* (Meunier et Picher 2012 : 36). Pour le dire rapidement, les trois Fédérations et la CIC vont pratiquer, de manière générale, un syndicalisme réformiste et de collaboration avec l'État et l'Église et elles se prévaudront du mécanisme d'arbitrage pour améliorer les conditions salariales de leurs membres (Dionne 1969). La Corporation participera ainsi au mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui émerge en même temps que le syndicalisme enseignant dans les années 1930, sous l'impulsion d'une nouvelle élite cléricale issue de l'Église catholique (Dionne 1969 ; Gould 1999).

Dans ce même ordre d'idées, la sous-section 2.4 expose, en prenant appui sur les travaux de Jean Gould (1999), quelles étaient les conditions socioéconomiques qui ont favorisé l'essor d'une « pensée experte » dans le milieu scolaire. Pour cet auteur, dans les années 1930, et surtout pendant les années 1940, un mode de pensée technicien (une pensée de l'expertise) s'impose et vient modifier l'orientation générale du système d'éducation et se greffer à la conception de l'enseignement comme vocation. D'une part afin de remédier aux problèmes de la coordination



académique et administrative et, d'autre part, pour répondre aux préoccupations socioéconomiques qu'entraînaient le sous-financement et l'augmentation du taux de fréquentation scolaire, une nouvelle élite cléricale introduit la technique de l'orientation professionnelle, fondée sur des tests psychométriques, et les assises de la « nouvelle pédagogie », basée sur la psychologie et centrée sur l'élève, définit comme « un faisceau de besoins » (Gould 1999 : 119).

Ce premier et double mouvement de rationalisation des pratiques éducatives au Québec, qui a été amorcé au sein même de l'Église, constitue un socle sur lequel s'appuiera l'État québécois dans les années 1960 afin de favoriser la professionnalisation de l'enseignement et mener à terme le processus de bureaucratisation entamé par le clergé. Dans la foulée, une conception libérale et fonctionnaliste de l'enseignement se diffuse dans l'ensemble du système scolaire et celle-ci prend progressivement – sans pour autant l'effacer – la place de l'ancienne conception religieuse et étatique de l'enseignement<sup>43</sup>.

## **2.1 Le premier mode de gouvernance éducatif, la conception étatique et religieuse de l'enseignement : l'esprit traditionaliste et la vocation de l'institutrice (19<sup>e</sup> siècle – 1930)**

À partir de 1875, et ce jusqu'aux années 1960, la gouvernance ainsi que la structure du système scolaire québécois connaissent seulement quelques modifications mineures<sup>44</sup> alors que deux ordres scolaires évoluent en parallèle, soit les écoles catholiques et protestantes. À la suite de la *Loi constitutionnelle de 1867*, le gouvernement du Québec va se doter d'un premier ministère de l'Instruction publique, mais cette nouvelle structure ne fait long feu, car les pressions de l'Église catholique québécoise mènent à son abolition dès 1875 (Audet 1968 : 217). Suite à l'abolition de cette structure, l'éducation est du ressort du Département de l'Instruction

---

<sup>43</sup> À cet égard, le Rapport Parent (1963-1966), sur lequel je reviendrai succinctement à la sous-section 3.1, ne fait que concrétiser le mouvement de rationalisation amorcé par l'élite ecclésiastique québécoise dans les années 1930. C'est la thèse centrale que défend Gould (1999). Son travail, d'une grande rigueur et originalité, permet une relecture critique de la dichotomie du sens commun « État versus Religion » employée pour désigner l'évolution de notre système éducatif depuis la Révolution tranquille (1960-1966). Par ailleurs, et cela m'apparaît être une précision importante, malgré le mouvement de sécularisation de l'organisation scolaire qui va se mettre en branle au cours des années 1960, l'esprit traditionaliste, l'ancienne conception religieuse et étatique de l'enseignement, n'est pas morte pour autant. Une certaine religiosité persiste dans les représentations des enseignant·e·s vis-à-vis leur travail et le syndicalisme. C'est ce que je démontrerai au chapitre suivant en analysant le rapport au travail et au syndicalisme des personnes qui ont participé à cette recherche.

<sup>44</sup> Des modifications plus substantielles quant à la structure du système scolaire (formation plus poussée des instituteurs·trices et expansion du primaire) prendront place dans les années 1940 et 1950 sous l'influence de la pensée experte, laquelle est discutée plus amplement à la sous-section 2.4.

publique (DIP), qui s'est progressivement institutionnalisé à partir des années 1840. Ces années-là sont marquées par les premières lois scolaires ayant instauré les premiers balbutiements d'un ordre scolaire québécois, notamment par l'entremise de la création des commissions scolaires (Charland 2000 : 59).

Le DIP n'était pas un ministère et relevait de la responsabilité d'un surintendant, qui n'était pas non plus un ministre, mais plutôt une sorte de « fonctionnaire de carrière », un exécutant nommé par le lieutenant-gouverneur (Gould 1999 : 122). Le surintendant veillait à la certification des élèves et des enseignant·e·s, à l'application des programmes et de la loi scolaire. Il déléguait des inspecteurs dans les écoles pour s'assurer de la conformité de l'enseignement (Gould 1999 : 121). Celui-ci avait l'obligation de se conformer aux directives pédagogiques émises par le Conseil de l'instruction publique (CIP) dont la création remonte à 1856. Le CIP était composé de deux comités, soit un comité catholique et un comité protestant, regroupant des membres du clergé et des laïcs. Le Conseil élaborait les programmes scolaires, les manuels de pédagogies, dispensaient les examens octroyant la certification d'enseignant·e et dirigeaient les écoles normales. La description de Gould (1999) de ce mode de fonctionnement résume bien ce qu'il en était de la gouvernance du système éducatif québécois pendant presque un siècle :

« Au comité catholique siégeaient *ex officio* tous les évêques dont le diocèse comptait une portion sur le territoire de la province de Québec ; siégeaient avec eux un nombre égal de laïcs catholiques nommés par le gouvernement. Au comité protestant siégeaient laïcs protestants et pasteurs en nombre égal à celui des laïcs catholiques. Ces comités avaient juridiction sur les programmes et les manuels, les examens et les écoles normales dont ils suggéraient le personnel et les directeurs lors des nominations. La carte scolaire et l'inspection étaient aussi de leur ressort. Ils représentaient un peu le conseil d'administration du Département de l'instruction publique. Le DIP comprenait deux sections administratives, une pour les catholiques des deux langues et une seconde pour les protestants, et il en était de même pour les inspecteurs et les écoles normales » (Gould 1999 : 122).

Par conséquent, sur le plan pédagogique, les écoles catholiques et protestantes disposaient d'une grande autonomie vis-à-vis de l'État et exerçaient un important contrôle de l'enseignement, ce qui était rendu possible grâce aux garanties que leur octroyait la constitution canadienne<sup>45</sup>. Bien que ces différentes communautés religieuses ne disposent pas du monopole

---

<sup>45</sup> La *Loi constitutionnelle de 1867* va cristalliser certains privilèges des minorités croyantes en matière de gouvernance éducative en stipulant que « [...] les droits et privilèges conférés aux écoles séparées ou confessionnelles au moment de la formation de l'Union fédérale ne puissent jamais être abrogés par une loi » (Fortin et Graham 1999 : 244). En effet, les quatre paragraphes de l'article 93, qui traite exclusivement de l'éducation, soulignent que les droits accordés aux minorités religieuses du Haut-Canada seront élargis aux populations

de la gouvernance éducative, elles bénéficient de puissantes dispositions institutionnelles leur permettant de produire un discours hégémonique sur le rôle de l'enseignant·e ainsi que sur les finalités du système d'éducation.

À cette époque et principalement dans les milieux ruraux, il y avait deux institutions fortement imbriquées dans la structure de la vie sociale québécoise : la famille et la paroisse (Hughes 2014[1943] : 68). L'enchevêtrement des rapports de parenté et de religion et la collaboration entre le père et le curé, vont s'avérer déterminant dans la structure de nombreux pans de l'économie rurale québécoise<sup>46</sup>. La conception libérale de l'enseignement ainsi que celle véhiculée par l'Église catholique s'appuient conjointement sur les normes sexuées de la sphère domestique et favorisent par le fait même une division sexuelle du travail enseignant, division qui est au centre de l'institution familiale et paroissienne<sup>47</sup>.

---

protestantes et catholiques québécoises du Bas-Canada. Ainsi, les lois adoptées par le gouvernement québécois ne pourront porter atteinte aux droits et privilèges de ces deux groupes confessionnels. Cela représente en quelque sorte la constitutionnalisation d'un « droit de dissidence », que le gouvernement québécois avait déjà accordé aux communautés religieuses en 1841 (Charland 2000 : 59). Ces garanties vont favoriser l'évolution en « silo » des écoles protestantes et catholiques : les membres du Conseil vont se rencontrer à quatre reprises seulement. C'est entre autres pour cela que le système d'instruction publique connaîtra peu de ramifications jusqu'en 1964 (Dionne 1969 : 30).

<sup>46</sup> Dans son étude sur le processus d'industrialisation à Cantonville (Drummondville), Hughes a consacré quelques pages aux institutions de la société rurale québécoise. Le père, chef de la famille, devait s'assurer que la terre agricole satisfasse presque tous les besoins élémentaires de la maisonnée. Il devait également déterminer qui serait l'héritier de la terre (une seule personne, pour ne pas subdiviser la valeur foncière et généralement c'était son fils). Cela établit, il fallait qu'il s'assure de l'avenir de ses autres enfants. À cet égard, la paroisse jouait un rôle clé et agissait en quelque sorte à titre « d'agence de placement » avant l'heure. Elle déchargeait, le père du « fardeau injuste » de trouver une occupation aux autres membres de la famille qui n'hériteraient pas de la terre agricole. Simultanément, cette alliance permettait de ravitailler le bassin de main-d'œuvre nécessaire à la continuité de l'institution religieuse. « C'est de la famille rurale, grâce à l'intermédiaire du prêtre de la paroisse, que viennent les sujets destinés au clergé séculier ou aux ordres religieux, auxquels sont confiés en grande partie l'enseignement et les services sociaux. C'est dans la matrice de la paroisse, institution non spécialisée, que s'élabore cette orientation des personnalités, des vertus et des ambitions qui, ultérieurement, dans les écoles, les collèges et les couvents, sera amplifiée au point de fournir le personnel spécialisé des institutions complémentaires de la paroisse » (Hughes 2014[1943] : 60-61).

<sup>47</sup> Pour les lecteurs·trices souhaitant se convaincre de l'interpénétration des rapports familiaux et de religion dans la structuration des relations socioéconomiques et plus spécifiquement dans la construction de l'ordre scolaire, l'article de Ross (1969) contient une foule d'exemples. Voici quelques extraits du manuel de pédagogie de Jean Langevin (1865) qui démontre que l'entrelacement de ces deux rapports n'est pas qu'un simple moment historique : « Reconnaissons encore que le degré d'instruction doit varier suivant les différentes classes de la société. Il ne faut pas du tout les mêmes connaissances aux jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique ou aux professions libérales, et à ceux qui doivent devenir des artisans; à ceux qui embrasseront une carrière industrielle ou commerciale, et à ceux qui auront à se livrer à l'agriculture [...] Tout le monde se plaint avec droit qu'il manque quelque chose d'essentiel dans l'éducation des jeunes filles de nos jours. On leur donne mille connaissances, excepté précisément celles dont elles auraient le plus besoin : les détails de l'économie domestique [...] Moins de

Pour illustrer cette affirmation, je vais m'appuyer sur l'analyse de Ross (1969) des manuels de pédagogies du clergé québécois. Bien que Ross en ait analysé cinq, couvrant une période historique de presque un siècle, j'en ai sélectionné un seul. Je m'attarde ainsi à quelques extraits de l'ouvrage de Monseigneur François-Xavier Ross(1924), dans un contexte où l'augmentation des effectifs féminins au sein du corps enseignant<sup>48</sup>, phénomène nord-américain qui a débuté à la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, s'accélère et fait de l'institutrice une destinataire privilégiée de l'idéologie religieuse. Par la suite, je vais reprendre quelques extraits de Jean-Baptiste Meilleur, le premier surintendant du DIP (1842-1855), tiré des travaux de Charland (2000).

Dans le manuel de « Pédagogie théorique et pratique » (1924) de Monseigneur François-Xavier Ross, le rôle de l'institutrice et l'action scolaire étaient globalement orientées « [...] par la prémissesuprême d'une mission divine » (Ross 1969 : 184). Par l'intermédiaire d'une « triple délégation d'autorité » (l'Église, l'État et les parents), l'institutrice a le devoir de concourir à la réalisation du « [...] salut personnel de l'enfant au-delà de sa vie terrestre » (Ross 1969 : 184-185). L'évêque québécois est clair : c'est la vocation de l'institutrice, son devoir envers Dieu ne lui est pas étranger, car la Providence lui a confié toutes les attitudes requises pour réaliser ce dessein :

La *vocation* est l'appel de Dieu. Qu'il y ait des vocations d'institutrices, on peut l'établir par le raisonnement suivant : quand une œuvre est voulue de Dieu, sa Providence prépare les personnes auxquelles elle donne des aptitudes requises pour cette œuvre. Or, l'éducation déléguée est une œuvre voulue par l'Auteur de la nature, puisque, par la nature même des choses, la majorité des parents, ou par défaut de temps, ou souvent par défaut des capacités requises, ne peuvent donner à leurs enfants une éducation complète (Ross 1969 : 185, l'auteur souligne, citant F-X Ross 1924 : 11)

Les autorités religieuses catholiques insistaient, dans l'enseignant prodiguée aux enfants, que les savoirs transmis ne soient pas les mêmes selon le sexe de la personne : « Le rôle de la femme est tel que sa formation doit être pratique et centrée sur le travail manuel de l'intérieur si elle veut rendre un foyer attrayant et heureux » (Ross 1969 : 186, citant F-X Ross 1924 : 356).

---

peinture, de broderie, d'ouvrage en laine et en cire, et plus de travaux d'aiguille véritablement pratiques, plus de connaissances culinaires » (Ross 1969 : 180-181, citant Langevin 1865 : 89 et 202).

<sup>48</sup> D'après Tardif, en 1900 « [...] les hommes ne forment plus que 20 % du personnel enseignant (primaire et secondaire), ce qui est aussi le cas un peu partout en Amérique du Nord » (Tardif 2013 : 25).

Dans la foulée de l'exode rural, l'enseignement de l'agriculture y est présenté comme fondamental pour redorer la profession d'agriculteur, tout comme la langue et le patriotisme :

C'est la *civilisation chrétienne* que voulaient les découvreurs, qu'ont implantée les fondateurs, les organisateurs, les apôtres de toute catégorie, et qu'ont fécondée les martyrs. C'est par le dévouement sacrifié, l'héroïsme, l'esprit religieux, l'endurance et l'attachement au sol, qu'ils fondèrent cette œuvre et qu'ils l'embellirent de tout ce que l'âme française reflète d'idéal, de politesse, de gaieté franche et d'esprit hospitalier [...] Au point de vue patriotique et social, cette orientation donnée à l'école contribuera à enrayer l'un des pires fléaux dont souffre notre population agricole : la désertion des campagnes comme conséquence du discrédit dans lequel le cultivateur tient sa profession (Ross 1969 : 186, l'auteur souligne, citant F-X Ross 1924 : 323 et 350).

En observant attentivement ces extraits, je crois que l'on peut affirmer que la conception religieuse de l'enseignement s'inspire d'une idéologie naturaliste et patriarcale pour construire leurs narratifs sur le rôle des enseignant·e·s et plus largement de l'éducation. Les récits des autorités religieuses s'appuient sur des préjugés sociaux relevant de la sphère domestique et qui justifient une division sexuelle du travail et des rôles sociaux, sous prétexte que les femmes disposent de qualités et aptitudes « innées ». La logique semble être la suivante : si les femmes sont de bonnes mères et épouses et qu'elles savent bien tenir un foyer, nécessairement et naturellement, elles feront de bonnes institutrices. Il ne faut pas envisager ces discours dans un ordre de causalité, mais il me semble que les propos de l'évêque F-X Ross constituent en quelque sorte des fragments de « l'esprit du temps ».

Par ailleurs, la conception libérale de l'enseignement partage plusieurs référents idéologiques avec la conception religieuse de l'enseignement, insistant davantage sur l'importance de former de la main-d'œuvre qualifiée pour la prospérité économique de la nation. Concernant cet aspect, l'État québécois trouve dans l'idéologie naturaliste et patriarcale, des arguments essentialistes qui lui permettront de réaliser des économies dans l'organisation scolaire. Ces propos de Jean-Baptiste Meilleur retracés dans le Rapport du surintendant de l'Instruction publique (RSIP) illustrent bien le recoupement de ces deux conceptions de l'enseignement et expriment l'interrelation entre les logiques de la sphère domestique et de l'organisation :

Le but de l'éducation c'est le perfectionnement de l'homme, et de le rendre plus propre à remplir ses devoirs envers Dieu, envers la famille, envers la société et envers lui-même. Tout système ayant un autre but serait subversif sans grands principes sur lesquels repose la société, et sans lesquels une nation ne saurait jamais être forte, grande et prospère [...] Cela n'empêche pas qu'on ne les préfère généralement aux hommes [les institutrices], surtout pour tenir les écoles fréquentées par de jeunes enfants, parce *qu'elles savent mieux condescendre à la faiblesse de leur*

*âge, à la pratique des moyens propres à s'insinuer dans leur estime, et à gagner leur confiance et leur affection. La propreté, le bon ordre, une douce discipline et un progrès signalé caractérisent généralement les écoles tenues par les femmes, et l'on peut se procurer leurs services à des conditions plus faciles que ceux des hommes* (Charland 2000 : 37 et 81, citant J-B Meilleur, *RSIP*, 1854 et *RSIP* 1853, second rapport, c'est moi qui souligne)

Outre Dieu, la famille et les « prédispositions naturelles » des femmes à faire régner un ordre scolaire harmonieux, ce qui se dégage, autant des extraits des discours du surintendant Jean-Baptiste Meilleur que ceux l'évêque François-Xavier Ross, c'est aussi l'importance de la société et de la patrie. Massé a donc raison d'écrire qu'il y a eu non pas une opposition, mais bien une « collaboration patriarcale » entre l'Église et l'État dans le secteur de l'enseignement scolaire et que le corps des femmes s'avère, dans certains contextes, subordonnées à la prospérité de la collectivité québécoise (Massé 1992 : 31). Cette collaboration de classe permet la dissémination et assure la survivance d'un esprit traditionaliste (idéologie naturaliste et patriarcale) et par le fait même, concourent à la reproduction de hiérarchies sociales et sexuées au sein des institutions les plus fondamentales de la société québécoise. Il convient cependant de noter que l'Église misera davantage sur la notion de vocation et sur les devoirs de l'institutrice envers Dieu, qui doit se dévouer corps et âme en mettant en œuvre toutes ses aptitudes au service du salut de l'élève.

Les discours de ces deux conceptions de l'enseignement et les idéologies qu'elles mobilisent s'inscrivent selon Laurin (1999) dans un régime discursif global, celui du « discours sacrificiel ». Elle soutient que les femmes constituent une cible privilégiée de ce type de discours, car « [...] les rapports sociaux de sexe sont fondés historiquement sur la suprématie sociale des hommes et mettent en jeu, concrètement, la propriété et l'usage du corps des femmes » (Laurin 1999 : 214). Celle-ci explique que cet usage et appropriation du corps des femmes s'inscrit à la fois dans une économie du travail et une économie du salut, systèmes qui entretiennent un rapport d'interdépendance, règlent les conduites des sujets et les modalités reliées à l'usage de leurs corps :

Certes, le plus souvent, le discours sacrificiel incite le sujet à renoncer à sa volonté et à son intérêt propre pour le plus grand bien de la famille, de l'entreprise, de l'État, de l'Église ou la patrie, mais il peut également, en certaines circonstances, soumettre le sujet à la règle de satisfaction, exiger que le sujet soit fidèle à ce qu'il reconnaît comme son désir, ses aspirations, ses valeurs. L'effet social du discours demeure toutefois le même : il articule la logique de la subjectivité et de l'institution, consacrant une manière de vivre et de mourir, autrement dit un mode socio-historique d'usage et d'usure du corps [...] L'économie du salut utilise certaines catégories qui ressemblent à celles de l'économie politique comme si parfois la même logique était à l'œuvre dans les deux sphères. Le mérite notamment peut se substituer à l'intérêt et au profit. Selon la plupart des auteurs

[l'élite ecclésiastique], si la vie religieuse est supérieure à la vie commune, c'est parce qu'elle permet d'acquérir plus de mérites, c'est-à-dire de « biens spirituels » (Laurin 1999 : 213 et 228).

Les recoupements et les logiques propres à la conception libérale et religieuse que l'on retrouve dans ces discours (ceux de Jean-Baptiste Meilleur et de François-Xavier Ross) favorisent donc de manière implicite et parfois explicite que les institutrices se sacrifient afin d'assurer le maintien des institutions sociales de la société québécoise, de satisfaire les attentes des parents et de préparer l'avenir économique et post-mortem de leurs élèves. Maintenant que ces conceptions ont fait objet de clarifications, je veux rapidement démontrer, dans la section qui suit, comment ces conceptions sexuées des finalités de l'activité éducative et du rôle des enseignant·e·s induisent un traitement inégal de leurs forces de travail au sein de l'organisation scolaire.

## **2.2 La précarité enseignante au prisme de la division sexuelle, géographique et confessionnelle du travail (du 19<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1960)**

Du milieu du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1960, les structures des trois différents paliers du système public d'éducation (enseignement primaire, secondaire et technique) québécois connaissent des réformes mineures. Encore une fois, Gould (1999) résume bien le *modus operandi* de l'organisation scolaire de la province pendant presque un siècle :

Les trois composantes du système scolaire étaient le réseau public des écoles primaires administrées par les commissions scolaires locales, l'enseignement secondaire qui reposait sur un réseau de collèges classiques et qui débouchait sur l'université, et l'enseignement technique de divers niveaux qui relevait du gouvernement de la province de Québec, soit principalement du ministère de la Jeunesse, soit de divers autres ministères. Ces trois réseaux formaient de façon plus ou moins étanche selon les époques trois filières plus ou moins appariées qui remplissaient des fonctions différentes, soit respectivement, l'alphabétisation, la préparation à l'université et la formation de la main-d'œuvre qualifiée (Gould 1999 : 120).

Dans cette sous-section du chapitre, je ne traiterai pas des conditions d'exercice du métier dans l'enseignement secondaire et technique. Il sera surtout question des conditions salariales et d'exercice des instituteurs·trices qui travaillent dans les écoles primaires, plus particulièrement dans les écoles de rang ou les villages.

Tout d'abord, sur le plan de la rémunération, je crois ne pas exagérer en affirmant que du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1960, les commissions scolaires versaient aux enseignant·e·s des salaires misérables. Plusieurs ouvrages historiques sur l'évolution du travail enseignant ont

compilé des données statistiques sur l'évolution annuelle des salaires des instituteurs·trices<sup>49</sup>. À des fins de synthèse, j'ai préféré débiter, comme l'illustre le tableau ci-dessous, la présentation des conditions salariales des enseignant·e·s au 20<sup>e</sup> siècle. D'autant plus, c'est au début de ce siècle que les disparités salariales entre instituteurs·trices atteignent leur apogée et deviennent de plus en plus manifestes : leur rémunération varie considérablement selon leur sexe, leur milieu social (rural ou urbain) et leur confessionnalité (laïcs ou religieux·euses).

**Tableau 2 – Données statistiques sur les disparités salariales annuelles entre instituteurs·trices selon le milieu social, la confessionnalité et le sexe, 1900-1965**

Année	Urbain				Rural			
	Laïcs		Religieux·ses		Laïcs		Religieux·ses	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
<b>Élémentaire</b>								
1900-1901	563	148	–	–	221	112	–	–
1921-1922	1321	494	514	373	795	263	477	269
1940-1941	1544	690	561	408	704	311	531	322
1960-1961	4334	2786	2683	1814	3682	1928	2631	1640
<b>Secondaire</b>								
1900-1901	603	137	–	–	336	130	–	–
1921-1922	1352	591	572	438	831	287	440	262
1940-1941	2022	859	614	445	802	332	526	322
1960-1961	5190	3450	3265	1985	4556	2392	3066	1778

Source : Meunier et Picher 2012 : 52

Ce qui « saute aux yeux » dans ce tableau, c'est que peu importe le couple de catégories sociales que l'on choisit de considérer dans l'analyse de la répartition salariale entre les instituteurs·trices (sexe, localisation géographique, confessionnalité), les femmes ont toujours le salaire le plus bas, plus spécifiquement les institutrices laïques en milieu rural. Par ailleurs, même si les enseignant·e·s laïcs avaient de meilleurs salaires que les enseignant·e·s religieux·ses, ils et elles vivaient dans une plus grande situation de pauvreté. Cette différence salariale semble surtout être reliée au fait que les instituteurs·trices religieuses habitaient en communauté (surtout celles et ceux qui habitent en ville) et n'avaient pas à subvenir aux besoins

<sup>49</sup> Pour plus de détails, se référer à l'ouvrage *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900* de Charland (2000), plus particulièrement le chapitre 7 « Le personnel enseignant » : 275-339. Ce chapitre traite des conditions sociales et d'exercice du métier des instituteurs·trices au 19<sup>e</sup> siècle. Il constitue une excellente synthèse des données statistiques issues du RSIP ainsi que des travaux des historien·nes qui se sont intéressé·e·s à ce sujet. Pour des données sur les tendances actuellement, voir la thèse de (Lamarre 2019).



de leur famille. D'autant plus, ils et elles allaient chercher des dons auprès des personnes pieuses en faisant du porte-à-porte (Charland 2000 : 314). Cela leur permettait d'offrir leurs forces de travail à un taux plus bas que leurs homologues laïcs.

Un autre élément qui explique la persistance historique de ces bas salaires renvoie au mode de négociation des conditions de travail et au pouvoir des commissaires des commissions scolaires. Ainsi, jusqu'au milieu des années 1930, les conditions de travail étaient négociées « [...] localement dans chaque commission scolaire et souvent de personne à personne, par exemple entre l'enseignant et les commissaires ou entre l'enseignant et le directeur de l'établissement dans les écoles plus grandes » (Tardif 2013 : 62). En outre, sur le plan financier, le peu de soutien monétaire accordé par l'État aux commissions scolaires, la pauvreté de certaines communautés rurales et la difficulté, chez les commissaires, à percevoir les cotisations scolaires des propriétaires et des parents plaçaient plusieurs commissions scolaires dans une position « d'employeurs pauvres » (Boivin et Pinard 2007).

Ces difficultés budgétaires et l'esprit traditionaliste qui teignent la conception de l'enseignement de l'État et de l'Église s'avèreront donc être des prétextes légitimant la faible rémunération des institutrices (Dufour 1998 : 529-530). Ainsi, sur le plan des conditions de travail, les institutrices rurales sont des vraies enseignantes « touche-à-tout ». Elles « [...] doivent enseigner à la fois toutes les années du cours élémentaire (la 1<sup>ère</sup> jusqu'à la 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année), elles sont obligées d'entretenir gratuitement les écoles et, dans la majorité des cas, on leur exige de défrayer, à même leur salaire, les coûts du bois de chauffage » (Massé 1992 : 35). Elles sont également traitées comme des servantes domestiques (et ce, de manière exacerbée au sein des écoles de rang et de villages). L'école constitue, pour certaines d'entre elles, une extension de leur asservissement à titre de femmes au foyer. Quelques-unes des tâches reliées à leur travail que renvoient à l'entretien hygiénique de l'espace scolaire. La supervision des institutrices est également assurée par les commissaires des commissions scolaires et les membres masculins de la famille. L'encadré ici-bas fournit une description exhaustive des conditions d'emploi et des tâches de travail qu'elles devaient exécuter au début du 20<sup>e</sup> siècle en parallèle à leur enseignement :

**Encadré 1 – Règlement à l’endroit des institutrices québécoises, publié dans un magazine scolaire de 1915**

- Vous ne devez pas vous marier pendant la durée de votre contrat
- Vous ne devez pas être vue en compagnie d’hommes
- Vous devez être disponible chez vous, entre 8 h du soir et 6 h du matin, à moins d’être appelée à l’extérieur par une tâche rattachée à l’école.
- Vous ne devez pas flâner en ville dans des lieux publics.
- Vous ne devez pas voyager à l’extérieur des limites de la ville à moins d’avoir la permission du président du Conseil des commissaires.
- Vous ne devez pas vous promener en voiture avec un homme à moins qu’il soit votre père ou votre frère.
- Vous ne devez pas fumer.
- Vous ne devez pas porter de couleurs vives.
- Vous ne devez en aucun cas vous teindre les cheveux.
- Vous devez porter au moins deux jupons.
- Vos robes ne doivent pas être plus courtes que deux pouces au-dessus de la cheville.
- Vous devez entretenir l’école, balayer le plancher au moins une fois par jour, laver et brosser le plancher au moins une fois par semaine, nettoyer les tableaux au moins une fois par jour et allumer le feu dès 7h du matin, de façon à ce que la salle de classe soit réchauffée à 8 h.

Source : Meunier et Picher 2012 : 8.

Ce qui est frappant dans la lecture de ce règlement, c’est qu’on retrouve encore une fois, dans l’organisation scolaire, une matérialisation de l’idéologie patriarcale et naturaliste (ordre familial et religieux) qui détermine sur le plan spatio-temporel, les modes appropriés d’usages du corps et de l’esprit des institutrices québécoises : le port et la couleur des vêtements des institutrices sont balisés, leurs déplacements et leur état matrimonial sont surveillés et contrôlés. De plus, les institutrices sont mises en disponibilité une grande partie de la journée, même à l’extérieur de l’enceinte scolaire. Les conditions matérielles d’existence et d’exercice du métier des instituteurs et plus spécifiquement des institutrices, ont ainsi pour conséquence une appropriation collective de leur être social, qui s’avère à la fois condition effective et nécessaire à la reconduction du discours sacrificiel.

Par ailleurs, sur le plan de l’accès à la formation, l’idéologie patriarcale et naturaliste, au cœur de la structure de l’institution familiale et paroissiale, constituait parfois une entrave pour certaines femmes souhaitant entamer le processus d’obtention du brevet d’enseignant·e. Il s’avérait difficile pour plusieurs d’entre elles, désirant suivre une formation, de quitter la

campagne pour la ville, notamment celles qui avaient une famille, car les revenus qu'elles tiraient de l'enseignement étaient employés afin de subvenir temporairement aux besoins de la famille jusqu'au mariage. Cette difficulté d'accès à la formation contribuait ainsi à entretenir le préjugé selon lequel les institutrices étaient moins qualifiées et compétentes que leurs homologues masculins et venaient donc renforcer l'inégale valeur de leurs forces de travail ainsi que leur domination hiérarchique (Massé 1992 : 33).

Par exemple, jusqu'en 1936, quatre voies étaient possibles pour exercer le métier d'enseignant : les écoles normales d'État, les congrégations religieuses, le bureau des examinateurs (créé en 1845 puis aboli en 1936) et l'enseignement sans aucune formation. À ce sujet, Tardif souligne que « [...] ces différentes filières façonnent une hiérarchie interne au corps enseignant ainsi formé: les hommes sont en général mieux formés que les femmes, ils sont plus nombreux à choisir l'école normale tandis que les femmes choisissent davantage les bureaux des examinateurs » (Tardif 2013 : 29). Pourtant, comme le démontre Massé, il est faux de croire que les instituteurs étaient « mieux formés » que les institutrices. Si les hommes ont plus facilement accès aux différentes filières de la formation enseignante et qu'ils ont moins recours au bureau des examinateurs que les femmes, lorsqu'on regarde les données sur les qualifications des instituteurs·trices au cours de l'année 1899-1900, « le pourcentage d'institutrices non brevetées (11,8 %) est inférieur à celui des instituteurs non brevetés (13,7 %) » (Massé 1992 : 33).

L'inégalité des conditions reliées à l'accès aux filières de la formation enseignante, aux conditions salariales et d'exercice du métier entre instituteurs·trices témoigne donc de la persistance historique d'une hiérarchie géographique et sexuée des relations de travail, dont on peut retracer l'émergence au milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Cet extrait, tiré du contrat de travail d'un instituteur (Eusèbe Blanchet) en 1851 révèle que celui-ci pouvait embaucher une institutrice à ses propres frais pour enseigner l'anglais aux jeunes enfants. Il devait également s'occuper de loger celle-ci et il pouvait la licencier si elle ne respectait pas les directives de la loi :

Il [l'instituteur] s'engage aussi à faire donner aux filles du sus dit arrondissement, par une institutrice qualifiée à la satisfaction des Commissaires d'École, le même degré d'instruction et pendant le même temps que lui-même, et de plus par la maîtresse l'anglais grammaticalement aux garçons et filles indistinctement ; laquelle institutrice sera logée, nourrie et payée, par lui-même et devra se conformer en tout aux ordres des sus dits Commissaires d'Écoles, et laquelle, le sus dit Eusèbe Blanchet instituteur devra remplacer point ou n'agissait point suivant la loi [...] » (Charland 2000 : 297, citant Dorion 1979 : 381-385).

Charland estime que les lecteurs·trices s'avèreront « surpris·e·s » du fait qu'un instituteur peut louer la force de travail d'une institutrice et la limoger comme bon lui semble :

L'une des clauses de ce contrat surprendra le lecteur[·trice], celle qui permet à l'instituteur d'embaucher, à même son salaire – plutôt généreux à 70 L, soit 280 \$ –, une institutrice de son choix pour lui servir d'assistante. Elle devait s'occuper des petites filles, mais aussi des garçons pour l'enseignement de l'anglais. Ces situations n'étaient pas exceptionnelles au milieu du siècle, mais elles disparurent à peu près totalement par la suite. Souvent, les assistantes étaient apparentées à l'instituteur (Charland 2000 : 299).

Pour ma part, j'estime qu'il n'y a rien de surprenant dans cette façon de faire. C'est plutôt la norme et la logique de l'organisation manufacturière du travail du 18<sup>e</sup> siècle qui s'impose dans l'ordre scolaire. Tel qu'évoqué au premier chapitre en s'appuyant sur les travaux de Pinard, dans cet exemple, la position de subalterne des institutrices dans l'institution scolaire s'apparente à celle qu'occupe l'ouvrière qui travaille sous la tutelle de l'ouvrier spécialisé dans la manufacture des marchands propriétaires. La figure de l'homme d'usine exploité, à la fois petit maître et chef de la famille, se transpose ainsi dans l'organisation scolaire du travail enseignant<sup>50</sup>. Enfin et surtout, ce que ces données statistiques et ces citations expriment, c'est qu'en termes de conditions salariales et d'exercice du métier, les institutrices se situent, sur le spectre de la citoyenneté (au sens prémoderne du terme) à la dernière échelle, celle d'une citoyenneté quasi vide. Elles disposent de peu d'autonomie à l'extérieur et à l'intérieur de leur milieu de travail et conséquemment, elles sont exclues des possibilités de participer à l'élaboration des règlements qui dictent l'usage de leurs corps et de leurs esprits. Ces aspects s'avèreront importants dans la forme et l'orientation du syndicalisme enseignant, dont il est maintenant temps de préciser le contexte d'émergence et ses revendications.

### **2.3 Les trois Fédérations syndicales et la CIC : un syndicalisme réformiste et de collaborateur, soucieux du travail-marchandise et de la professionnalisation de l'enseignement (1930-1960)**

Les conditions salariales et d'exercice de métier des instructrices, notamment celles en milieu rural, amèneront ces dernières à vouloir s'organiser de façon autonome sur une base

---

<sup>50</sup> Sans oublier le rôle des inspecteurs, d'autres « contremaîtres » qui effectuaient parfois des visites dans les écoles. Ils venaient scruter le journal des instituteurs·trices afin de constater les justifications et le bon déroulement des activités d'enseignement. « Le personnel [enseignant] tenait un journal scolaire ou il prenait les présences, notait tous les jours non seulement les activités d'enseignement auxquelles il s'était livré, mais aussi les progrès de chacun des élèves. Ce journal comprenait même souvent la justification du choix des manuels et des méthodes pédagogiques. Les enseignants devaient montrer ces journaux aux inspecteurs lors des visites de ceux-ci ». (Charland 2000 : 299).

territoriale, sexuelle et professionnelle. Le fait qu'au départ, celles-ci aient privilégié un mode d'action et d'organisation collective non mixte ne renvoie pas seulement à leurs conditions matérielles d'existence. Je crois que la décision qu'elles ont prises de se constituer en tant qu'actrices politiques indépendantes renvoient aussi à un processus d'exclusion historique. À titre d'exemple, au 19<sup>e</sup> siècle, les instituteurs laïques ont exclu les institutrices de leurs associations<sup>51</sup> et conférences pédagogiques et ils ont également tenté de restreindre leur embauche dans le secteur de l'enseignement primaire (Massé 1992 : 31-32). Même si certains instituteurs désiraient faire front commun en incluant les institutrices dans leurs associations, force est de constater que sous prétexte que l'embauche des institutrices contribuerait à amoindrir la valeur de leurs forces de travail, les instituteurs ont opté pour la collaboration de classe avec l'Église et l'État<sup>52</sup> en écartant ces dernières de leurs regroupements. Cette alliance patriarcale n'est pas anodine et est constitutive, comme je l'ai discuté au premier chapitre, de la scission historique qu'établit Pinard entre le mouvement ouvrier, prônant une solidarité élargie dans la communauté et les syndicats de métier, généralement corporatistes et exclusivement au service de l'amélioration des conditions des travailleurs masculins.

C'est donc grâce aux luttes et au travail acharné des instructrices que les syndicats de l'enseignement deviendront, dans les années 1930, des organisations stables, plus combatives et mieux coordonnées<sup>53</sup>. Laure Gaudreault, journaliste et enseignante dans la région du

---

<sup>51</sup> Des associations présyndicales regroupant des instituteurs existaient au 19<sup>e</sup> siècle. La première qui fut créée est l'Association des instituteurs du district de Québec (AIDQ) en 1845. Ses objectifs, éminemment corporatistes, étaient de « [...] créer une plus grande émulation parmi ses membres, s'instruire mutuellement, se mettre en état de mieux satisfaire aux besoins de la société, donner à l'état d'instituteur toute l'importance qu'il a chez les autres nations » (Dionne 1969 : 7).

<sup>52</sup> Pour plus de renseignements sur le contexte de cette lutte interclasse menée au détriment des instructrices et leur volonté initiale de faire « classe à part », voir les excellents travaux de Massé (1992) sur la FCIR.

<sup>53</sup> Selon Rouillard, il est possible de retracer l'apparition des premiers syndicats d'enseignants dans les années 1918-1919 avec l'émergence brève, en octobre 1918, de l'Union catholique des instituteurs de l'île de Montréal. Cette union disparaîtra le mois suivant sa naissance (Rouillard 2004 : 117). Il en va pour de même pour le syndicat laïque qui lui succèdera en 1919, l'Association du bien-être des instituteurs et institutrices de Montréal (ABIM), qui comptait 380 membres. L'ABIM s'était affilié à l'*American Federation of Teachers* (AFT), une organisation qui était membre de l'*American Federation of Labor* (AFL). Par le fait même, les commissaires d'école vont refuser de reconnaître l'existence de l'ABIM et ceux-ci, avec l'aide des principaux d'écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), vont créer la même année, l'Alliance catholique des professeurs de Montréal (ACPM). La fondation de l'ACPM a pour objectif de briser l'élan de l'ABIM, qui représente une menace pour les autorités religieuses, notamment aux yeux de l'archevêque de Montréal, Monseigneur Bruchési. Les autorités religieuses demandent aux instituteurs de ne pas reconnaître L'ABIM et celle-ci sera dissoute suite au congédiement de 68 enseignant·e·s (Rouillard 2004 : 117).

Saguenay et de Charlevoix, fonde alors l'Association catholique des institutrices rurales de la Malbaie (ACIR) en 1936.

La création de l'ACIR n'est pas étrangère à la décision de gouvernement de l'UN de répondre aux revendications des commissaires d'école en abaissant le salaire des institutrices de 50 \$ par an (Meunier et Piché 2012 : 4). Cette décision constitue en quelque sorte la proverbiale « goûte qui fera déborder le vase ». Le discours de Laure Gaudreault, adressé aux institutrices lors de l'assemblée de fondation de l'ACIR en 1936, est assez évocateur de ce qu'il en était des piètres<sup>54</sup> conditions de travail des institutrices rurales dans les années 1930 :

Nous sommes ici pour exiger justice. Nous voulons de meilleures conditions de travail. Nous voulons de ce fait donner un meilleur enseignement. Nous revendiquons à la base un salaire minimum de 300 \$ par année pour les institutrices rurales. Et nous l'obtiendrons en réclamant sans cesse nos droits. Pas en hésitant. Pas la tête baissée. Il faut cesser d'avoir peur [...] Le travail de l'institutrice rurale mérite une juste reconnaissance. Nous nous battons pour cela. Et je veux que cessent les pressions de ce chantage incessant des commissions scolaires, afin d'amoindrir nos efforts, de nous rendre fragiles, seules, sans autre espoir que de renoncer. Vous n'êtes plus seules. Je suis avec vous. L'association catholique des institutrices rurales est là pour vous. Nous posons aujourd'hui la première pierre qui nous permettra d'édifier un syndicat national des institutrices rurales de la province du Québec. Ne comptons que sur nous. Nous sommes des pionnières. Ce jour est historique. Il faut le dire. Il faut le répéter. C'est maintenant l'heure de l'union de toutes nos forces. Et nous ne cesserons pas de lutter! Merci ! (Gauthier 2005 : 79-80).

Entre janvier et février 1937, elle se déplacera dans différentes régions québécoises et dans la foulée de ce mouvement de solidarité féminine, 14 syndicats d'institutrices rurales verront rapidement le jour. Ces syndicats vont ensuite se fédérer et se regrouper, la même année, sous la bannière de la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Deux ans plus tard, les instituteurs s'inspireront de cet élan de syndicalisation et créeront leur propre organisation, la Fédération provinciale des instituteurs ruraux (FPIR). En ce qui a trait à ceux et celles qui enseignaient en ville, ils et elles mettront sur pied, en 1942, la Fédération des instituteurs et institutrices des cités et des villes (FICV). Finalement, en 1945, à la demande des trois fédérations syndicales, le gouvernement québécois va autoriser la création d'une corporation

---

<sup>54</sup> Comme le rappelle Meunier et Piché, à cette époque, « [...] une institutrice qui enseigne en milieu rural gagne à peine 200 \$ par année. C'est quatre fois moins qu'une emballeuse chez Eaton. Pire encore, les institutrices rurales touchent un salaire cinq fois inférieur à celui des instituteurs qui œuvrent dans les grandes villes, et ce, pour le même travail » (Meunier et Piché 2012 : 4).

dont tous les instituteurs et institutrices – incluant les cadres – de la province peuvent être membres.

C'est l'introduction du *Bill 164*, soit la *Loi constituant la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec* (CIC), qui concrétisera la fusion des trois organisations syndicales. L'adhésion à la CIC était cependant facultative et se faisait sur une base individuelle (Dionne 1969 : 148). Plus encore, les paramètres de l'action syndicale de la Corporation étaient fortement balisés par l'État québécois. En dépit du fait qu'elle pouvait négocier des conventions collectives au nom de ses membres ainsi que congédier des instituteurs·trices, elle ne pouvait pas modifier ses statuts sans s'en remettre au gouvernement provincial (Meunier et Piché 2012 : 42). On notera enfin que la création de la CIC engendrera une perte de pouvoir pour les instructrices et l'affirmation graduelle du « pouvoir masculin<sup>55</sup> » au sein des structures et orientations du syndicalisme enseignant (Massé 1992).

Au cours de ce moment historique, les revendications syndicales des enseignant·e·s se concentreront sur trois principaux enjeux: « [...] l'amélioration du régime de pension, des conditions de travail et de rémunération des membres, ainsi que sur la promotion de la “profession” » (Côté, Mellouki et L'Hostie 1993 : 7). Afin de faire valoir leurs revendications relativement à ce que Pinard nomme le « travail-marchandise », les syndicats enseignants recourront fréquemment au processus d'arbitrage. Or, ces recours législatifs seront vains, car l'UN s'attaquera à ce droit à la fois au milieu et à la fin des années 1940. En réponse, une courte grève syndicale sera déclenchée et celle-ci se transformera en bataille juridique qui durera près

---

<sup>55</sup> Pour plus d'information, voir le quatrième chapitre « La Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec (C.I.C.) : L'affirmation du pouvoir masculin » (Massé 1992 : 83-138). La thèse défendue par Massé constitue une contribution théorique et épistémologique importante et elle est très bien documentée. J'aimerais aussi ajouter qu'étrangement, je n'ai trouvé aucune référence à ses travaux dans les manuels sur l'histoire du travail et du syndicalisme enseignant que j'ai consulté...

de dix ans (1949-1959)<sup>56</sup>. Néanmoins, avec l'arrivée de Paul Sauvé à la tête de l'UN à la suite du décès de Duplessis, les enseignant·e·s obtiendront quelques gains<sup>57</sup>.

En somme, mis à part cet événement, peu de « conflits directs » éclateront entre l'État québécois, le clergé et les enseignant·e·s au courant des années 1930, 1940 et 1950. Plutôt que de s'opposer à la conception étatique et religieuse de l'enseignement, les discours qui soutiennent l'action syndicale auront plutôt généralement pour conséquence de « consolider » l'idéologie naturaliste et patriarcale, soit de reconduire l'esprit traditionaliste et le discours sacrificiel dont les institutrices sont les principales concernées<sup>58</sup>. Les enseignant·e·s disposent par ailleurs de peu d'autonomie tant sur le plan syndical et que dans le cadre de leurs fonctions: le fonctionnement et les structures de la CIC sont soumis au pouvoir législatif du gouvernement québécois tandis que l'organisation du système scolaire est principalement entre les mains du comité catholiques et protestant du DIP. Par conséquent, ce n'est pas une coïncidence si cette idéologie ainsi que les soucis du clergé au sujet de l'orientation professionnelle et les enjeux pédagogiques se transposeront dans les finalités de l'action syndicale des enseignant·e·s. Ce premier moment de rationalisation des pratiques éducatives, qui provoquera une redéfinition technique du rôle de l'instituteur·trice, se déroule au même moment qu'émerge le syndicalisme

---

<sup>56</sup> Pour plus de détails sur ces événements, voir l'article « Une petite grève d'envergure : L'Alliance contre la C.É.C.M en 1949 et ses suites » (Thwaites et Perron-Thwaites 1995).

<sup>57</sup> À la suite du décès de Duplessis, Paul Sauvé lui succédera à la direction de l'UN et répondra à certaines demandes syndicales des enseignant·e·s. Ils et elles verront également les prestations annuelles de leur régime de retraite augmenter et leur rémunération annuelle va s'élever à 1 500 \$ par année (Dionne 1969 : 146). Les instituteurs·trices vont également retrouver leur droit à l'arbitrage, qui leur a été en quelque sorte « confisqué » en 1946 (en milieu rural) et en 1949 (en milieu urbain). De plus, l'UN va modifier la loi constitutive de la CIC pour y inclure la formule Rand ainsi que l'adhésion obligatoire et automatique de tous·tes les enseignant·e·s francophones, catholiques et œuvrant au sein du secteur scolaire (Tardif 1995 : 23).

<sup>58</sup> Je ne prends pas pour acquis que les discours des représentant·e·s syndicaux expriment ce que chaque enseignant·e·s pensent de leur rôle ainsi que de celui de l'action syndicale. Cependant, cet extrait d'un texte de 1944 rédigé par Laure Gaudreault et portant sur la « mission de l'institutrice » est assez évocateur en lien avec ce que je souhaite souligner. Par exemple, dans ce paragraphe, je me suis aperçu que Gaudreault mobilisait les mêmes référents identitaires que ceux que j'ai précédemment relevés dans les manuels de pédagogie et dans les discours du surintendant de l'instruction publique... comme quoi les pratiques syndicales ne doivent pas entrer en contradiction avec le devoir – la vocation – qui incombe à l'institutrice envers Dieu, la famille et la patrie : « La religion est la base et le sommet de toute éducation et l'institutrice ne doit jamais oublier que la science ne saurait remplacer la religion [...] Elle doit être un modèle pour ses élèves, se souvenant que le mauvais exemple est encore plus funeste que le mauvais enseignement, et le bon Dieu lui demandera compte de la culture morale qu'elle aura donnée aux enfants qui lui sont confiés [...] Ces bonnes institutrices, il faut que ce soit vous, et elle, et moi, et nous toutes ensemble. La patrie, la famille attendent de nous un dévouement et des services éminemment précieux et si nous étions négligentes de nos devoirs, nous nous rendrions aussi coupables que la mère de famille qui négligerait de donner à ses enfants la nourriture et les soins nécessaires pour les rendre plus forts » (Gauthier 2005 : 99-100).



enseignant, qui a de la difficulté à améliorer les conditions matérielles d'existence de ses membres face à un gouvernement provincial qui se veut intransigeant.

Je souhaite maintenant déplacer le regard des lecteurs·trices sur cet aspect plutôt méconnu dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation au Québec, mais qui s'avère selon moi crucial pour comprendre les enjeux éducatifs actuels. Les réformes subséquentes de l'État québécois en matière d'éducation ne feront que pousser plus loin ce processus de « fonctionnalisation », voire de « technicisation » de l'enseignement entamé par l'Église catholique au milieu des années 1930, qui a introduit l'orientation professionnelle et les considérations de la nouvelle pédagogie dans la formation des instituteurs·trices.

#### **2.4 Le problème de la coordination des paliers éducatifs et de la gestion du flux scolaire, l'orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie: le travail-organisé et la professionnalisation du travail enseignant<sup>59</sup> (1930-1964)**

Il est coutume de situer – autant chez les sociologues de l'éducation que dans la sens commun – la genèse du système d'éducation québécois dit « moderne » lors de la Révolution tranquille (1960-1966), au moment où se déroulait de la Commission Parent (1961-1966), qui entraîna la création du Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) en 1964. Je suis en désaccord avec ce récit qui, trop souvent, met en vedette le gouvernement libéral de Jean Lesage (1960-1966) en tant que « héros national », ayant délivré la collectivité québécoise de la Grande Noirceur (1944-1959) ainsi que de « l'obscurantisme religieux », collectivité qui serait désormais « maître chez elle » et bien ancrée sur la route du « progrès » socioéconomique<sup>60</sup>. Je reprends ici la thèse de Jean Gould (1999), qui soutient que le premier mouvement de rationalisation des finalités de l'activité éducative, des structures et rôles dans l'organisation

---

<sup>59</sup> Toutes les informations issues de cette sous-section proviennent de l'article de Jean Gould « Des bons pères aux experts : modernisation des institutions scolaires au Canada Français, 1940-1964 », *Société*, no 20-21: 111-188. Pour éviter de faire abusivement usage des citations, je vais seulement indiquer le numéro des pages des citations longues ainsi que des extraits qui reprennent textuellement ce qu'a écrit Gould.

<sup>60</sup> L'opposition classique et dichotomique entre tradition et modernité empêche parfois de comprendre l'importance qu'ont eu et que continuent d'avoir certaines idéologies (politiques, religieuses, etc.) sur nos styles de vie, soit dans le rapport qu'entretiennent différentes catégories de population envers un objet quelconque. C'est un truisme que d'en faire un rappel, mais toutes les idéologies sont pourvues de contradictions et d'ambiguïtés. Par exemple, dans leur étude sur le discours duplessisme, Beauchemin et ses collègues en arrivent à une interprétation plus critique quant au bilan de la Grande Noirceur, couramment taxée d'épisode conservateur dans l'histoire du Québec : « [...] à côté de l'effective présence du traditionalisme, l'analyse empirique nous a forcé à reconnaître la très grande emprise de la modernité sur le discours duplessiste » (Beauchemin, Bourque et Duchastel 1994 : 27).

scolaire, a émergé dans les années 1930. Le Rapport Parent (1963-1966)<sup>61</sup> ne s'inscrirait donc pas en rupture avec les réformes proposées par l'Église catholique québécoise, mais plutôt en continuité avec les rudiments d'une « pensée experte » qu'a contribué à mettre en place l'élite ecclésiastique dès les années 30.

À cet égard, Gould explique que ce premier mouvement de rationalisation est double. Il y a deux principaux groupes d'experts qui émergeront au courant de cette période historique au sein de l'Église des œuvres<sup>62</sup> : les orienteurs·trices et les psychorééducateurs·trices. Le premier groupe introduira la technique de l'orientation professionnelle dans le fonctionnement de l'institution scolaire, tandis que le second groupe mobilisera une « nouvelle pédagogie », centrée sur l'école active et la psychologie cognitive, et contribuera par le fait même à repenser la formation enseignante et à une « professionnalisation » de l'enseignement. Cette pensée experte – dont la première génération regroupe surtout des clercs et des religieux tandis que de la seconde sera en majorité composée de laïcs –, axée sur la pédagogie et l'orientation professionnelle, jaillie dans la foulée du développement d'une économie industrielle à l'échelle provinciale, supplantant progressivement une économie davantage axée sur le travail agricole.

Avant d'aborder les préceptes idéologiques qui guident l'orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie, il importe de spécifier le contexte social d'apparition de ce mode de

---

<sup>61</sup> Le Rapport Parent (il conviendrait mieux d'employer le pluriel et d'écrire « les Rapports Parent ») rassemble, en trois tomes composés de cinq volumes, de vastes études réalisées par quelques intellectuels sur les composantes du système d'éducation québécois. L'application des recommandations de ces rapports a notamment mené à la création du MÉQ, du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et du Collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP). Si vous souhaitez consulter les rapports, les documents sont disponibles à l'adresse suivante : [http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/commission\\_parent.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html).

<sup>62</sup> Gould opère une distinction importante entre l'Église paroissiale, celle dont j'ai traité plus haut, ancrée en milieu rural et intimement connectée à l'institution familiale, et l'Église des œuvres, qui évolue en milieu urbain et qui est plus susceptible, par le fait même, de reprendre à son compte la rationalité technique-instrumentale au cœur du principe de l'organisation. « Obnubilée par l'opposition entre tradition et modernité, l'idéologie de la modernisation fait de l'Église une forme d'encadrement rural et traditionnel. Or c'est là gommer la distinction qui existe entre l'Église paroissiale (située, son curé et ses vicaires au cœur des villages et des quartiers, pierre d'assise de la hiérarchie, qui va du prêtre jusqu'au pape), et l'Église des œuvres. Les œuvres qui existent dans les milieux urbains représentent un autre lieu de la vie de l'Église. Elles prolifèrent sur la base de réalités sociales nouvelles issues de la division du travail, réalités abstraites, telles l'usine ou l'école. Dans les œuvres, il n'y a pas d'enracinement géographique et la vie de la communauté tourne autour d'un projet. Elle est faite, bien souvent, de communautés de religieux (pères, frères ou sœurs), qui vivent selon une règle et qui possèdent des ramifications internationales. Cela leur confère une liberté face aux pressions des petites élites locales, des politiciens provinciaux et même de l'épiscopat. Leur activité, surtout en ville, n'a pas nécessairement la paroisse comme cadre territorial ; l'hôpital, le collège, la crèche ne dépendent pas du curé de paroisse, ni même dans certains cas de l'évêque » (Gould 1999 : 184-185).

pensée technicien et les réformes éducatives mises de l'avant par l'Église des œuvres. Ces deux éléments – l'orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie – constituent une réponse élaborée afin de remédier aux problèmes de la coordination académique et administrative ainsi que de la gestion des flux scolaires. Des réflexions au sujet de l'expansion de l'éducation primaire – de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année – et de la compénétration des différentes filières éducatives se manifesteront au sein de l'Église au courant des années 1930 et, surtout, pendant et après la Deuxième Guerre mondiale :

L'enseignement primaire prend de l'expansion au-delà de la 7<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup> année avec la Deuxième Guerre. Cependant, le primaire supérieur existe depuis déjà plusieurs années. En 1921, les clercs de Saint-Viateur, les frères de cette communauté, instituteurs dans les commissions scolaires des grandes villes (dont Montréal), mettent sur pied dans la paroisse de Saint-Louis du Mile-End le premier cours de primaire supérieur. Ce cours fut approuvé par le Comité catholique [du DIP] qu'en 1920, avec une modification à la baisse des exigences académiques. Le cours de primaire supérieur permettait aux jeunes gens qui ne s'étaient pas inscrits dans un collège de poursuivre leurs études [...] Le compénétration devint après la Deuxième Guerre un fait avéré et cela entraîna le double problème de la coordination académique et administrative. Les diverses formations ne s'articulaient pas les unes aux autres, il n'y avait pas de passerelles. Certaines formations apparaissent comme des culs-de-sac : en cas d'échec au cours classique, par un exemple, un élève pouvait se retrouver dans une situation sans issue. Et il n'y avait pas de système au sens d'un cheminement systématique de l'élève d'une formation générale à une formation professionnelle [...] La question de la coordination se posait de plus en plus dans le quotidien, notamment en ce qui a trait aux équivalences de diplômes pour le marché du travail ou pour l'accès à des formations supérieures (Gould 1999 : 134 et 140).

La croissance démographique et l'augmentation du taux de fréquentation scolaire (dans l'enseignement primaire, mais surtout dans l'enseignement au secondaire), à partir des années 1930 et plus particulièrement au cours des années 1940, accentueront cette préoccupation des autorités ecclésiastiques pour la coordination académique et administrative. Des problèmes de financement dans l'enseignement primaire et secondaire surgiront et le clergé cherchera à attirer plus d'élèves dans ses écoles<sup>63</sup>. À cet égard, le comité catholique du CIP va mettre sur pied en 1937 une Commission permanente de la coordination. Tranquillement, au cours des années 1940, Gould évoque que l'école sera progressivement imaginée comme une « gare de triage », à l'instar d'un « système scolaire » dont toutes les parties sont « aboutées », afin que les élèves puissent « trouver leur salut » sur le marché du travail :

En 1942, lors de l'enquête sur l'enseignement public présidée par le surintendant Victor Doré, la question de la coordination entre le primaire moyen et l'enseignement professionnel ainsi que la

---

<sup>63</sup> Cela n'empêchera pas la construction de plusieurs nouvelles écoles pour remédier aux bouleversements provoqués par ce flux scolaire et démographique. Gould affirme que de la fin de la Deuxième Guerre jusqu'en 1960, « il se construit plus ou moins une école par jour pendant dix ans, soit près de 3 000 » (Gould 1999 : 131).

persévérance scolaire sont abordées. Certains mémoires proposent de faire la 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année un cours d'observation et d'orientation débouchant soit sur une formation professionnelle moyenne, soit sur le primaire supérieur. L'image d'un système scolaire conçu comme une gare de triage apparaît : toutes les composantes du système sont aboutées, devenant autant de voies possibles pour les élèves (Gould 1999 : 141).

La question de la fréquentation scolaire, plus spécifiquement du décrochage et la réussite scolaire des élèves (que j'interprète ici comme étant l'ancêtre de la catégorie « persévérance scolaire ») ainsi que de l'arrimage de la formation scolaire aux besoins du marché du travail apparaissent donc plusieurs années avant la prise en charge complète de l'État du domaine éducatif. Il en va de même en ce qui concerne la professionnalisation du travail enseignant. Pour « mieux gérer » ce flux scolaire et former une main-d'œuvre de plus en plus technicisée en contexte d'industrialisation, le clergé, toujours dans un « esprit de coordination », reconsidèrera de façon importante, lors des années 1940, mais surtout pendant les années 1950, la formation menant à l'obtention du brevet d'enseignement :

« Au début des années 1950, les programmes d'écoles normales furent réformés. Le nouveau programme offrait trois brevets différents, le A, le B et le C. Le Brevet A posait comme préalable une 11<sup>e</sup> année durant quatre ans, il permettait d'enseigner jusqu'en 12<sup>e</sup> année. Il introduisait la spécialisation dans quelques matières. L'enseignement des deux premières années était axé sur la culture générale et la spécialisation en deux matières ; ensuite, une plus grande importance était accordée à la formation en psychologie, pédagogie et méthodologie (didactique). Le brevet B durait deux années de moins et permettait d'enseigner au primaire moyen [...] Avec l'expansion du primaire supérieur, la formation des maîtres se professionnalise. Il ne s'agit plus seulement de former des maîtresses d'école de rang avec un Brevet C, il faut former des maîtres pour le primaire supérieur, plus qualifiés au plan de la formation professionnelle, mais aussi plus cultivés. Un nouveau programme est mis en place en 1952 avec de nouvelles exigences quant au seuil d'entrée et quant à la formation. Une place plus grande est donnée aux sciences, dont la psychologie expérimentale, la psychopédagogie, l'orientation scolaire, surtout dans les programmes qui débouchent sur des Brevets B et A [...] La réforme des programmes des écoles normales se met en place en 1953 dans l'esprit de la coordination. Le nouveau brevet A est aligné sur le B.A. Il doit, à l'instar du B.A. auquel il équivaut en termes du nombre d'années de scolarité, donner l'accès aux écoles universitaires en pédagogie. C'est dans cette foulée que furent créés quelques collèges universitaires ou il était possible d'obtenir le B.A. en quatre ans après une douzième année. » (Gould 1999 : 138 et 142)

En somme, les réformes structurelles et pédagogiques doivent permettre une meilleure planification et allocation des ressources matérielles et humaines sur le long terme. Autrement dit, la multiplicité des filières éducatives et le fait qu'elles ne débouchaient nulle part, les difficultés de financement qui se sont présentées après la Deuxième Guerre mondiale (croissance démographique et augmentation de la fréquentation scolaire) ont fait naître une « réflexion abstraite sur le système d'enseignement qui apparaît comme une machine à gérer les flux démographiques plutôt que comme des pratiques particulièrement enracinées dans la

spécificité de la société » (Gould 1999 : 142). La professionnalisation de l'enseignement découle donc d'une volonté de l'élite ecclésiastique de mieux gérer le flux scolaire.

Ces réformes techniques favorisant une gestion plus efficace du social ont été influencées par trois lieux de rationalisation des pratiques éducatives ayant émergé dans les années d'après-guerre : « la Fédération des collèges classiques (F.C.C), l'Institut canadien d'orientation professionnelle (ICDP) et les facultés des arts des universités canadiennes-françaises » (Gould 1999: 153).

Le premier groupe d'experts que j'ai abordé plus haut, les orienteurs·trices, ont étudié à l'ICDP. L'Institut a été fondé dans la ville de Montréal par Wilfrid Ethier, prêtre de Saint-Sulpice. Deux personnes clefs contribueront à la dissémination de la perspective de l'orientation professionnelle : Arthur Tremblay et Monseigneur Marcel Lauzon<sup>64</sup>. Le second groupe d'expert, le réseau des psychorééducateurs·trices, adeptes de la « nouvelle pédagogie » émergera à la fin des années 1930 et au début de la décennie suivante. Ces personnes graviteront autour du père Marie-Alcantra Dion et ensuite de Roland Vinette. À partir de ce moment, « [...] la doctrine de l'école active et la psychologie cognitive serviront de cadre à la formation des nouveaux programmes de 1947 et légitimeront la professionnalisation des maîtres. (Gould 1999 : 153)

Ce qui est commun aux deux techniques – l'orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie – c'est qu'elles contribuent en quelque sorte à une taylorisation des différentes facettes du système d'éducation. En effet, la professionnalisation de l'enseignement, soit la refonte du contenu du cursus scolaire destinés aux élèves ainsi que celui de la formation des

---

<sup>64</sup> Comme l'a démontré Gould, Lauzon et Tremblay vont occuper un rôle prépondérant dans les réformes éducatives des années 1950 et 1960. Lauzon est originaire de Valleyfield et était préfet des études au Séminaire de Valleyfield et dans les années 1940, il a eu recours à des tests psychométriques pour sélectionner les nouveaux élèves. Il a rencontré par hasard, dans les mêmes années, Ethier lors de ses études à l'Université Laval. Il a suivi une formation avec Ethier et a déposé une thèse de licence en pédagogie ayant pour titre *Enquête sur les besoins d'orientation au début du secondaire*. L'abbé Lauzon s'est particulièrement intéressé au problème de la persévérance scolaire et a travaillé pour le compte l'Institut, qui l'a embauché pour effectuer des tests d'admission dans de nombreux collèges classiques de la province (Gould 1999 : 161-165). De son côté, Tremblay est né dans la municipalité de Saint-Bruno, située dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Après avoir complété son cours classique au Séminaire de Chicoutimi, il s'est inscrit à l'École des sciences sociales de l'Université Laval en 1939 et obtient sa licence en 1942. Il se liera d'amitié avec Lauzon, et c'est grâce à ce dernier qu'il fera la connaissance d'Ethier. Tremblay s'intéressait à l'orientation scolaire et professionnelle et fut l'un des premiers élèves diplômés de l'Institut. Ses idées ont été au cœur des réformes éducatives des années 1960 : le ministre de la Jeunesse, Paul-Gérin-Lajoie, va recruter Tremblay en 1960 et après la création du ministère de l'Éducation en 1964, il est nommé sous-ministre et conservera cette position jusqu'en 1969 (Gould 1999 : 166-167).

enseignant·e·s (didactique et pédagogie), obéissent aux prémices du positivisme scientifique. La « direction des âmes », pour reprendre l'expression de Gould, devient autonome du savoir expérientiel des enseignant·e·s :

Les premiers [les orienteurs·trices] sont faits architectes du système, spécialistes de la gestion des flux scolaires ; les seconds [les psychoréducateurs·trices] sont appliqués à refaire les programmes selon les préceptes de la psychopédagogie et à recentrer les écoles autour de l'enfant. Un double mouvement de rationalisation et de subjectivation prend forme [...] L'orientation professionnelle fait l'objet d'un processus de professionnalisation à l'instar de la fonction d'instituteur[·trice]. La direction des âmes devient une pratique autonome de celle d'enseignant [sic] et vient à se fonder sur un savoir théorique et diverses techniques scientifiques, qui fait l'objet d'un enseignement dans les écoles de pédagogie ou de psychologie (Gould 1999 : 187).

L'hégémonie de cette pensée experte, qui colonisera l'ensemble des paliers du système éducatif, se déroule en même temps que l'avènement du double partenariat – fordiste et de l'emploi – tel qu'il fut question au premier chapitre. L'orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie s'inscrivent donc dans un mouvement global de rationalisation économique et social visant à édifier une gestion technicienne de l'ensemble des composantes de la vie sociale. Ces deux techniques s'inscrivent dans un rapport d'interdépendance, c'est-à-dire que les connaissances en matière de pédagogie et de psychologie doivent servir à perfectionner la technique de l'orientation professionnelle (et vice-versa). Elles sont guidées par les préceptes de ce qui sera plus tard nommé, de façon conceptuelle, le « capital humain ».

En conformité avec la téléologie du progrès et la reproduction de l'ordre social, il s'avère important de déterminer méticuleusement les aptitudes et intérêts des individus – les tester et ensuite les classer – pour être en mesure de les mobiliser efficacement en tant que ressources humaines dans une perspective de planification de leur l'action sociale (prédire et anticiper leur action en tant qu'agent·e·s sociaux obéissant à une forme de rationalité particulière) ainsi que dans une optique d'utilisation efficiente de leurs capacités sociocognitives. L'orientation professionnelle, animée par un esprit de réformisme social (voire d'une certaine méritocratie<sup>65</sup>),

---

<sup>65</sup> L'abbé Lauzon, animé par des considérations méritocratiques, a mis sur pied une batterie de tests d'admission dans les collèges classiques pour tenter de prédire la réussite des personnes qui feraient le cours. « Afin de mettre sur pied un test d'admission qui puisse prédire avec certitude le succès au cours classique, Lauzon met sur pied, à compter de 1940, une étude auprès des candidats du Séminaire de Valleyfield. Il accumule les résultats scolaires année après année. Il s'agissait de faire corrélérer certains indicateurs issus des tests psychométriques et le succès tout au long du cours. L'orientation scolaire et professionnelle repose sur divers tests, allant du test d'intelligence de type Binet-Stanford jusqu'aux tests d'intérêts [...] La pensée de Lauzon relève d'une conception méritocratique :

mobilisera donc comme technique des tests psychométriques pour classer les sujets selon des idéaux technocratiques ou chrétiens. Elle évalue ensuite les talents des personnes et comment leurs compétences correspondent – ou non – aux besoins des entreprises. Il s’agit d’éviter que des ressources humaines et socioéconomiques soient gaspillées, ce qui serait, comme le suggère Gould qui a décortiqué la pensée de Tremblay, le « drame de l’individu » moderne :

En Europe comme en Amérique, [l’orientation professionnelle] est avant tout une technique fondée sur les tests psychométriques est souvent lié à un réformisme social plus ou moins affiché, teinté d’idéal chrétien ou technocratique. Rapidement devenue un auxiliaire précieux dans l’armée, cette technique permet de procéder au classement de milliers de recrues, d’handicapés ou de démobilisés. Elle s’impose aussi dans les systèmes scolaires des grandes villes américaines. Elle devient une technique de gestion sociale, partagée entre le conseil et le dirigisme [...] L’orientation professionnelle fait face à deux problèmes : déterminer les talents des individus et identifier les compétences attendues par les entreprises. Elle a pour tâche d’opérer le lien entre les aptitudes des uns et les biens des autres par une allocation experte, scientifique, des ressources humaines. Le deuxième aspect implique des activités d’inventaire propre aux sciences sociales [...] La pensée de Tremblay témoigne d’un nouvel esprit, celui de la gestion du capital humain, qui s’impose au début des années 1940. Le drame de l’individu qui n’est pas à sa place dans la vie faute d’études est vu du point de vue social comme un gaspillage. Cependant, il ne faut pas faire de cette pensée le fruit d’un esprit étroitement économique ; l’orientation est une question sociale avant tout, touchant les individus, mais aussi la nation, car il faut penser aux ‘ conséquences désastreuses d’un tel désordre sur la paix sociale et le bonheur des individus ‘. L’intérêt et les aptitudes revêtent ici l’aspect d’une réalité objective, que la psychologie appliquée peut mesurer. À ce positivisme, s’ajoute un réformisme social, voire moral, influencé par la volonté de créer un nouvel ordre social inspiré de la doctrine sociale (Gould 1999 : 153, 154, 167 et 168).

Dans cet extrait, Gould insiste sur le rôle prédominant de Tremblay dans la construction du système scolaire et sur le fait que son influence contribuera à faire de la formation professionnelle le but ultime de l’institution scolaire. L’orientation professionnelle et la nouvelle pédagogie saperont ce qu’il restait de l’enseignement humaniste et du caractère hétérogène des cursus scolaires. C’est pourquoi cela l’amène à affirmer que le Rapport Parent, introduisant le principe de l’école secondaire polyvalente et les cours à options (possibilité pour l’élève de choisir et personnaliser son parcours scolaire) ne fera que consolider l’utopie technocratique d’une élite modernisatrice des années 1930 et suivantes, cet idéal « des bons pères » devenus des « experts ». Cela amène Gould à affirmer que l’application radicale de la technique de l’orientation professionnelle a fait de l’école l’instrument de cette dernière :

Tremblay propose donc une école secondaire unique qui laisse de côté le caractère « européen » du système scolaire canadien-français avec ses multiples filières fondées sur des cursus distincts.

---

il n’y a de place que pour les doués. À cela s’ajoute une préoccupation sociale : il faut scolariser tous les doués, nonobstant leur origine sociale » (Gould 1999 : 162 et 164).

Cette école secondaire unique n'est pas une école commune ; elle n'est pas inspirée d'un idéal politique, mais par des principes technocratiques d'efficacité du système scolaire et de gestion du capital humain. Arthur Tremblay fait de la formation professionnelle l'objectif final du système scolaire [...] Cette école secondaire unique du Rapport Tremblay, toute à l'image d'une gare de triage, est déjà l'école secondaire « polyvalente » du Rapport Parent. Les principes en seront repris dans *le Document numéro 2* du ministère de l'Éducation. Il faut constater que les options ne sont pas une pratique neuve, les facultés des arts les avaient introduites dans le cours collégial et songeaient à le faire pour le cours secondaire. L'idée d'une formation professionnelle pour tous n'est pas nouvelle non plus, cette idée n'existant dans sa forme contemporaine depuis 1940, pas plus que la distinction entre secondaire et collégial ou le recours aux options. Ce qui est radicalement nouveau, c'est le fait de concevoir une école sur la base des nécessités établies par la gestion scientifique et la planification à long terme et d'en faire un instrument de l'orientation professionnelle (Gould 1999 : 174, l'auteur souligne).

En résumé, cette nouveauté qu'est de penser l'école comme un système dont le fonctionnement de chacune de ses composantes est déterminé à l'avance par le canon de la gestion scientifique modifiera radicalement la nature de celle-ci et le rôle des enseignant·e·s en son sein. Ce moment historique est d'une grande importance, car à partir de cette période, du point de vue du clergé et plus tard de l'État, l'enseignant·e est celui ou celle qui, s'appuyant sur les critères, les programmes, les évaluations officielles et les savoirs codifiés par l'expertise académique, doit transmettre aux élèves des connaissances - aujourd'hui appelé des « compétences » - et des techniques dont l'usage, au sein des milieux professionnels, permettront l'optimisation de leurs forces productives. Autant les élèves que les instituteurs·trices verront leurs aptitudes et capacités sociocognitives faire l'objet de mesures, de comparaisons et donc de classements. Il est donc possible de retracer, à partir de années 1930, une conception fonctionnaliste et libérale de l'enseignement au Québec.

Par ailleurs, il faut souligner au passage que la pensée experte ne sera pas uniquement du ressort du clergé et par la suite l'État québécois. Dès que ce mode de pensée technicien fera



son apparition, certains syndicats de l'enseignement<sup>66</sup> et la CIC<sup>67</sup>, vont s'en saisir et en faire ouvertement la promotion. Dans les prochaines sections du chapitre, je montrerai comment les transformations des modes de gouvernance du secteur scolaire de l'enseignement (gestion axée sur les résultats), l'arrivée d'une nouvelle vague d'expert·e·s (les professionnel·les non-enseignant·e·s) et l'évolution du travail enseignant dans la foulée de la Réforme de l'éducation (régime d'acquisition des compétences) s'inscrivent dans le prolongement de ce mouvement de rationalisation amorcé par l'Église des œuvres. Il y aura par exemple de nouvelles catégories administratives, un nouveau mode de gestion, une refonte du curriculum scolaire, etc., mais lorsqu'on s'attarde à la toile de fond, l'objectif des changements introduits en grande partie par l'action étatique ne s'inscrivent pas en porte-à-faux avec l'idéal des technocratiques d'antan. Le vocabulaire change, les dispositifs institutionnels se complexifient et se ramifient, mais l'influence de l'orientation professionnelle et de la psychopédagogie, centrée sur le développement intégral de l'élève, traité en tant que client et réduit sous l'égide de l'expertise à un faisceau de besoins, ne s'est pas estompée, mais bien radicalisée (Gould 1999 : 119).

Enfin, dans un esprit de concision et pour ne pas abuser de la patience des lecteurs·trices, j'ai choisi de ne pas trop m'attarder aux mutations de la CIC. Outre les transformations relatives au système d'éducation québécois et au travail enseignant, il sera davantage question du contexte d'émergence de la FAE et des discours de la Fédération concernant diverses

---

<sup>66</sup> Gould donne quelques indices quant au rôle qu'a joué l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal dans la diffusion de la technique de l'orientation professionnelle. « En effet lors de l'enquête du Comité catholique (présidé par Victor Doré) sur l'état de l'enseignement en 1942, enquête qui se déroulait dans le cadre des débats sur l'adoption de la Loi sur la scolarité obligatoire, Joseph Pagé, président du sous-comité d'enquêtes pédagogiques de l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal, propose dans le mémoire de son syndicat un service d'orientation professionnelle pour tous les élèves des écoles publiques. Instituteur, Pagé était un officier dans l'armée canadienne, chargé de la formation et de l'entraînement, et il y avait pratiqué l'orientation professionnelle. Un an plus tard, il sera nommé au Département de l'instruction publique, où il sera un temps le bras droit de Roland Vinette ; il deviendra ensuite secrétaire du Département de l'instruction publique puis au début des années 1960, sous-ministre de la Jeunesse » (Gould 1999 : 155).

<sup>67</sup> Sur le plan pédagogique et professionnel, la CIC réclamait dans les années 1950 une réforme de la formation des enseignant·e·s en soutenant qu'ils et elles se devaient posséder « une meilleure culture générale » (Côté, Mellouki et L'Hostie 1993 : 8-9). La Corporation désirait également participer aux comités du DIP et siéger au CIP pour repenser la formation académique des écoles normales. Dans le même ordre d'idées, pour rehausser le statut de la profession et lui accorder davantage de prestige, la CIC souhaitait la mise en place d'une « [...] corporation professionnelle qui contrôle l'admission à la pratique et jouit d'un pouvoir réglementaire et disciplinaire » (Côté, Mellouki et L'Hostie 1993 : 7).

thématiques tels que sa vision de l'éducation, de la profession enseignante et de sa conception de l'action syndicale.

### **3. Seconde partie (de 1964 à aujourd'hui)**

Je vais débiter la seconde partie de ce chapitre en insistant sur le fait que si, au cours des années 1960, l'État va prendre graduellement la place qu'occupe l'Église catholique dans la gestion du système éducatif, cela n'inaugure pas pour autant un « nouveau commencement » (au sens d'une « révolution »). Pour s'attaquer au problème de la coordination des paliers et de la gestion des flux scolaires, le gouvernement québécois va introduire un « mode de régulation bureaucratique » des conduites sociales en mettant en œuvre les recommandations issues du Rapport Parent (Maroy 2008)

L'avènement de ce mode de régulation coïncide par ailleurs avec la construction d'un État-éducateur et d'un État-social dont la « logique compensatoire » a pour objectif de faire advenir un idéal « d'égalité des chances et d'accès » des individus au monde de l'éducation et conséquemment à celui du travail (Maroy 2018). L'interprétation que je propose suggère donc que l'État québécois, depuis les années 1960 jusqu'au début des années 1980, va opérer une démocratisation de l'éducation au service du développement l'orientation professionnelle et de la pensée experte, prolongeant l'héritage des « bons pères devenus experts » (Gould 1999).

Ensuite, je discuterai de l'apparition, vers la fin des années 1980 et le début des années 1990, de l'idéal de la « réussite éducative du plus grand nombre », qui viendra se greffer à celui de l'égalité des chances et d'accès (Maroy 2017; Maroy et Vaillancourt 2013). Encore une fois, l'enjeu de la persévérance et du décrochage scolaire n'est pas nouveau, car l'élite cléricale et culturelle des années 1930 s'était saisie de ce « problème social » en utilisant, par exemple, des tests psychométriques pour recruter les élèves les plus doué·e·s. Aux yeux des dirigeant·e·s politiques, ce problème prendra de plus en plus d'ampleur et sera au cœur des discussions des États généraux sur l'éducation en 1996. En pleine néolibéralisation et soucieux d'augmenter son taux de diplomation, tout en s'assurant d'une « gestion efficace et efficiente » des fonds publics (Lucier 2016), l'État québécois adoptera vers la fin des années 1980 et au début des années 1990 un mode de « régulation post-bureaucratique » des conduites sociales (Maroy 2008). Ce mode de régulation marque l'avènement d'un « État-évaluateur », qui aura recours à des mécanismes tels

que la gestion axée sur les résultats (GAR) afin d'inciter à une autoresponsabilisation et autoévaluation des employé·e·s des commissions et établissements scolaires.

Ces dispositifs institutionnels s'inscrivent dans une logique de « philosophie de l'évaluation » (Martuccelli 2010). En recourant à la GAR, le gouvernement québécois a établi un ensemble de cibles quantitatives, par exemple une cible de réussite éducative, et exigera que les commissions et établissement scolaires élaborent des plans stratégiques. Il s'agit de voir si les ressources utilisées par les acteurs·trices du monde éducatif ont été utilisées de manière efficace et efficiente afin d'atteindre des cibles statistiques préétablies. Ce mode de régulation post-bureaucratique est qualifiée par Cattonar et ses collègues en tant que forme d'(auto)responsabilisation (*accountability*) « douce » (Cattonar, Dumay, et Maroy 2013). Il constitue en quelque sorte une injonction envers le personnel des commissions scolaire, les enseignant·e·s et les élèves, à adopter les « meilleures pratiques » dans une optique d'excellence et de réussite éducative. Ces mécanismes institutionnels de comptabilisation des performances éducatives des acteurs·trices témoignent, selon Maroy, de l'existence d'une conception étatique de « l'école inclusive et efficace » (Maroy 2018).

Parallèlement à cette reconfiguration de l'organisation monde scolaire, l'État va mettre en branle une Réforme de l'ensemble du curriculum scolaire en 1997. J'entrevois ces deux réorganisations – sur le plan de la gouvernance scolaire, avec le mode de régulation post-bureaucratique et sur le plan pédagogique, avec la Réforme québécoise de l'éducation – comme étant deux événements qui vont induire une reprofessionnalisation du travail enseignant (Ball 2003; Osborn 2006). En effet, la Réforme de 1997, par l'intermédiaire de l'approche par compétences (APC), va introduire les catégories langagières et gestionnaires du paradigme de l'employabilité dans chacun des paliers éducatifs au travers la notion de compétence « disciplinaire » et « transversale ». Les enseignant·e·s du secteur scolaire (et aussi du secteur postsecondaire) seront désormais représenté en tant que « facilitateurs·trices » et les élèves en tant qu'« apprenant·e·s » (Boutin 2004). La Réforme québécoise de 1997 s'inscrit en outre dans le cadre des transformations internationales des systèmes d'éducation (Robertson 2005) et du travail enseignant sous le couvert d'une culture de la performance et de l'entreprise, ce qui amène Osborn à défendre la thèse selon laquelle le modèle d'enseignant·e que tente d'instituer de nombreux États occidentaux relève d'une logique de type *contractual performance* (Osborn

2006). Kamanzi et ses collègues soulignent que l'enseignement relève désormais d'un « professionnalisme managérial » (Kamanzi, Larochelle et Lessard 2009) et Maroy d'une « gestion de la pédagogie » (Maroy 2017). De son côté, Ball soutient que ce mouvement de restructuration des systèmes éducatifs et de l'activité des enseignant·e·s par les gouvernements occidentaux favorisent l'instauration d'un régime de la performativité et la production de « *reformed teachers* » (Ball 2003).

Après avoir discuté des changements apportés par l'État québécois à l'organisation scolaire et du travail enseignant, je vais traiter de l'émergence des professionnel·les non-enseignants (PNE) et de l'évolution des conditions d'emploi et de travail des enseignant·e·s depuis les années 1970. L'arrivée massive d'agent·e·s techniques dans un monde scolaire en réorganisation viendra consolider l'importance qu'accorde l'État au rôle de la pensée experte dans l'évaluation et la prise en charge des besoins des élèves et provoquera par la même occasion une intensification du travail des enseignant·e·s, qui devront collaborer plus activement entre eux et elles ainsi qu'avec diverses catégories de travailleurs·euses spécialisé·e·s (M. Tardif 2016). Parallèlement à cette montée fulgurante des PNE dans le monde scolaire, les modalités de la tâche enseignante seront redéfinies par l'entremise des négociations entre la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et l'État québécois. Suite aux négociations de 1975-1976, on verra apparaître dans le secteur (para)public un système d'emploi flexible reposant sur l'ancienneté et la permanence et qui introduira un corps enseignant à deux vitesses : d'un côté, les réguliers et de l'autre, les précaires, sans sécurité d'emploi<sup>68</sup> (Balleux et Mukamurera 2013).

Par ailleurs, en m'appuyant sur une brève interprétation de certains documents syndicaux, je vais discuter des mutations du syndicalisme enseignant à partir des années 1960 à aujourd'hui. J'interprète la métamorphose de la CIC vers la CEQ, qui accueillera dans ses rangs des travailleurs·euses de l'enseignement, comme étant une redéfinition de la praxis syndicale. L'adoption d'un syndicalisme de type industriel, les référents discursifs employés par la CEQ et la refonte de ses structures syndicales avec la création d'un comité d'action sociale (CAS) et

---

<sup>68</sup> Cette précarité en emploi affecte en grande majorité les femmes et les jeunes enseignant·e·s (Mukamurera 2008). Il apparaît donc que dans l'histoire du travail enseignant au Québec, la « précarité au féminin » est une constante historique !

d'action sociopolitique (CAP) renvoie en quelque sorte au sens social-politique du mouvement ouvrier tel que l'entend Pinard (2018). Cependant, cette radicalisation syndicale sera de courte durée, c'est-à-dire qu'elle débute au début des années 1970 et se termine en 1982.

En 2000, la CEQ changera son nom pour la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et au même moment, des dissensions intra syndicales vont se manifester. Neuf syndicats locaux de dissocieront la CSQ pour créer la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Je vais donner plus de détails à la section 3.6, mais en comparaison à la CEQ, le discours FAE revêt un caractère explicitement ambivalent et contradictoire en se réclamant de la pensée experte. Cela afin de se prémunir des droits de gérance des autres castes d'expert·e·s et de non-expert·e·s sur les orientations de la profession enseignante. J'invite à penser la création de la FAE, ce retour vers un syndicalisme de métier comme étant une réaffirmation du sens social-politique du travail qui s'éloigne des tendances historiques du mouvement ouvrier et ce, malgré le fait que la Fédération se revendique d'un syndicalisme de combat et déploie une critique l'État néolibéral ainsi que du processus de marchandisation de l'éducation.

### **3.1 L'idéal d'égalité des chances et d'accès, le mode de régulation bureaucratique et la construction d'un l'État-éducateur: la démocratisation de l'éducation au service de l'orientation professionnelle (1960 à 1980)**

La Révolution tranquille (1960-1966) est une période de l'histoire du Québec dans laquelle se concrétiseront de grandes « ingénieries sociales » (Lucier 2016), principalement grâce à l'action publique du gouvernement du Parti Libéral du Québec (PLQ). Ces infrastructures sociales ainsi que d'autres politiques sociales adoptées par les gouvernements qui succéderont au PLQ (par exemple la Loi sur l'aide sociale en 1969) instaureront une « logique compensatoire », c'est-à-dire qu'elles ont en partie pour but de corriger les inégalités sociales provoquées par la rationalité technique-instrumentale du monde économique (Maroy 2018 : 281). L'avènement d'un « État-social<sup>69</sup> » s'arrime donc d'emblée à des préoccupations économiques et ces infrastructures doivent servir de levier afin d'encourager et de soutenir la

---

<sup>69</sup> C'est ce que j'ai appelé l'État Providence ou « keynésio-beveridgien » (Noiseux 2014) à la fin du premier chapitre. Le *New Deal* québécois vient donc plus tardivement au Québec – dans les années 1960 – qu'à d'autres endroits en Occident (milieu des années 1930 et après la deuxième guerre mondiale).

participation de diverses catégories de population au marché du travail (chômeurs·euses, assisté·e·s sociaux, étudiant·e·s, etc.).

Dans le monde de l'éducation, le Rapport Parent (1963-1966) constitue, en continuité avec les réformes scolaires de l'élite cléricale d'antan, une réponse musclée au problème de la gestion du flux scolaire. L'application des recommandations issues du Rapport Parent mènera à la construction d'un « État-éducateur » et à l'introduction d'un « mode de régulation bureaucratiques » des conduites sociales des agent·e·s scolaires (Maroy 2008). Cela signifie que l'État assurera désormais lui-même la coordination des différents « services éducatifs » avec l'aide des commissions scolaires (Maroy 2008 : 35). La gouvernance scolaire sera recentralisée, mais celle-ci oscillera toujours, comme ce fut le cas au 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle, entre un mode de gouvernance local et national. Par ailleurs, dans une logique universaliste visant la démocratisation de l'éducation, l'État québécois va édifier un ensemble de règles et conditions – gratuité scolaire jusqu'aux études postsecondaires, création de l'Aide financière aux études (AFE) en 1966 et répartition égale de « l'offre éducative » – afin de favoriser une « égalité de traitement et une égalité d'accès de tous[·tes] à l'éducation » (Maroy 2008 : 35).

Ces considérations sociales de l'État-éducateur et sa volonté d'instaurer une certaine « justice scolaire » et de rendre l'école plus « accessible et inclusive » n'est pas incompatible avec l'idéologie de l'orientation professionnelle, bien au contraire. Le gouvernement québécois remaniera l'ordre des différents paliers éducatifs dans l'optique d'une orientation professionnelle continue via la création du MÉQ en 1964 ; des Cégeps en 1967 et du réseau de l'Université du Québec en 1968. En outre, il procédera à une « flexibilisation » du curriculum scolaire avec l'introduction du principe de l'école polyvalente et des cours à options, ce qui permettra aux élèves de personnaliser leurs parcours scolaires. De même, le Rapport Parent radicalisera, sur le plan pédagogique, le recentrement pragmatique des méthodes d'enseignement autour de la figure de l'élève qu'avaient entamé les psychorééducateurs et les orienteurs·trices issu·e·s de l'Église des oeuvres. L'enseignant·e, envisagé·e en tant que « collaborateur·trice<sup>70</sup>», doit maintenant favoriser le développement intégral des élèves

---

<sup>70</sup> « Le système scolaire attentif à l'enfant doit donc faire du maître un collaborateur de l'enfant dans ce travail de maturation et de développement [...] On ne doit pas sans cesse imposer du dehors des connaissances et notions,

(développement intellectuel, affectif et social) et constamment s'adapter à leurs différences individuelles (Gould 1999 : 117).

Ainsi, l'État québécois, dans un vaste mouvement de bureaucratisation, parachèvera la conception fonctionnaliste et libérale, empreinte d'un réformisme social et économique, au cœur de la pensée experte des années 1930. Il réunit, dans les années 1960 et 1970, les conditions socioéconomiques nécessaires à la formation continue d'un bassin de main-d'œuvre qualifiée, à l'optimisation de futures « ressources humaines », un investissement qui profitera surtout aux employeurs (Gould 1999 : 118).

### **3.2 L'idéal de la réussite éducative du plus grand nombre, le mode de régulation post-bureaucratique et l'avènement d'un État-évaluateur : le travail-réorganisé par l'entremise de la GAR et d'une conception de l'école inclusive et efficace (1980 à aujourd'hui)**

Ce mouvement de marchandisation de la connaissance et de l'éducation, impliquant quelques logiques compensatoires et dont il est possible de faire remonter les origines aux préoccupations du clergé pour la coordination académique et administrative, se poursuivra à la fin des années 1980 et surtout lors des années 1990. Un des événements pivots qui a fait « basculer » les fondements du système d'éducation québécois sont les États généraux sur l'éducation. Ce sommet, qui s'est déroulé en 1995, constitue en quelque sorte le point culminant d'un nouveau discours, qui octroie explicitement la mission à l'école de « socialiser », « d'instruire » et « de préparer à l'exercice des différents rôles sociaux » (Ministère de l'Éducation 1996 : 21-22). Il s'agit de « revaloriser l'école et y réinscrire les objectifs d'égalité des chances et de réussite de chacun[e] » (Ministère de l'Éducation 1996 : 36) et de prendre en compte « la gravité du taux de décrochage » (Ministère de l'Éducation 1996 : 32), dans un contexte où « l'état des finances publiques est désastreux » (Ministère de l'Éducation 1996 : 10). C'est ainsi « [qu]'il [en tant que citoyen·ne] nous incombe [...] de participer à l'effort collectif d'assainissement des finances publiques » (Ministère de l'Éducation 1996 : 11).

À la lumière de ces extraits, deux problèmes sociaux peuvent être repérés dans les récits des politiques publiques de l'État québécois. Le premier, qui n'a rien de nouveau, est celui du

---

l'adulte doit se faire discret, il doit respecter ce qui vient de l'enfant même ; savoir l'écouter, chercher à le comprendre » (Gould 1999 : 118, citant le Rapport, volume 3, article 533 : 6).

décrochage scolaire – que les bons pères appelaient autrefois la persévérance scolaire – et qui témoigne de la nécessité de faire progresser scolairement le plus grand nombre d’élèves afin de respecter des « objectifs de scolarisation » préalablement établis (ÉGÉ 1996 : 188). Par conséquent, une conception de la « réussite éducative du plus grand nombre » viendra s’ajouter à la conception de l’égalité des chances et d’accès, résultat des campagnes gouvernementales et syndicales, qui mettent conjointement de l’avant cet enjeu à l’agenda éducatif depuis le début des années 1990<sup>71</sup> (Maroy et Vaillancourt 2013 : 96).

Ensuite, le second problème relevé par l’orientation de l’action publique renvoi à l’endettement et au devoir de responsabilisation individuelle et collective face à une gestion « équilibrée » des finances publiques. Ces réflexions sur la capacité financière et l’endettement national vont mener à l’adoption de politiques budgétaires restrictives, communément appelés « politiques d’austérité<sup>72</sup> », dont la genèse remonte à la fin des années 1970, mais qui prendra son essor surtout lors des années 1980, de concert avec l’apparition des politiques d’activation de la main-d’œuvre et l’émergence du paradigme de l’employabilité (Noiseux et Boucher 2018). Du point de vue de l’action publique, les solutions sont également structurelles et individuelles : il s’agit de s’attaquer aux carences des structures organisationnelles – trop dispendieuses, inefficaces et inefficientes – (Lucier 2016 : 31-32) en repensant l’allocation des ressources et la mission des organismes publics. Sur le plan individuel, l’État va restructurer ses mécanismes et référentiels d’action publique dans le but d’enjoindre les individus à s’autoresponsabiliser face à divers enjeux, tels que la gestion de leurs propres finances et de leur employabilité. On passe donc de la référence à un droit à la promotion d’un devoir, pour l’individu, de se maintenir employable et d’acquérir de nouvelles compétences.

Cette volonté des dirigeant·e·s politiques de miser sur l’autorégulation des citoyen·nes indique qu’il y a eu un déplacement de registre du discours sacrificiel<sup>73</sup> (Laurin 1999 : 214-215).

---

<sup>71</sup> Voir le plan d’action gouvernemental sur la réussite éducative « Chacun ses devoirs » (1992) du Ministère de l’Éducation, et la vaste campagne « L’école j’y tiens : tous ensemble pour la réussite scolaire », qui fixera la cible du taux de diplomation à 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d’ici 2020 (MÉLS 2009 : 7).

<sup>72</sup> En 1996, lorsque Lucien Bouchard prend la direction du PQ, une redéfinition claire des fondements de la gestion publique se réalisera avec l’adoption de la *Loi sur le déficit zéro* désormais appelé *Loi sur l’équilibre budgétaire* (L.Q. E-12.00001).

<sup>73</sup> Il est possible de repérer dans l’espace politico-médiatique québécois un ensemble d’expressions discursives reliées à cette injonction à l’autoresponsabilisation des individus. Ces discours sont les fruits d’interventions



En effet, l'inscription de ces deux problèmes sociaux à l'agenda étatique coïncide avec la construction d'un État néolibéralisé et avec une transformation de « l'esprit du temps ». C'est-à-dire que l'esprit qui animera les récits des politiques éducatives de l'État québécois – et je dirais même de l'ensemble des politiques publiques québécoises – s'imprègnera de l'idéologie néolibérale dans les années 1980. Plus tard, à la fin des années 1990, des préceptes du nouveau management public (Lucier 2016 : 27). Ce moment historique – de la fin des années 1980 jusqu'à aujourd'hui – est envisagé par Maroy (2008, 2018) comme étant le passage d'un mode de régulation bureaucratique à un mode de régulation « post-bureaucratique » de l'organisation scolaire. Le mode de régulation post-bureaucratique se caractérise par la mise en place d'un « quasi-marché » scolaire et de l'utilisation de la gestion axée sur les résultats (GAR), menant par le fait même à l'édification d'un « État-évaluateur » (Maroy 2008 : 41-42).

Les modèles post-bureaucratiques de régulation sociale valorisent le recours à la rationalité technique-instrumentale afin que les acteurs·trices d'un organisme puissent atteindre certains résultats préalablement établis par une autorité centrale. Ces modèles visent, grâce à une certaine « décentralisation » et par l'entremise de la méthode de l'évaluation et de la contractualisation, l'amélioration continue des pratiques sociales des membres d'un organisme dans le but déterminer les « meilleures pratiques » (normes de références) à leur disposition pour remplir les objectifs qui leur incombent :

Du point de vue des normes et des valeurs de références ils [les modèles post-bureaucratiques] ne sont plus fondés sur la légitimité de la raison, de la rationalité en valeur ou de la loi, typiques du modèle bureaucratique ; la valorisation des résultats (Duran, 1999), la recherche d'efficacité (pouvant aller jusqu'à l'obligation de résultats) est privilégiée par rapport au respect de la règle de droit. La rationalité reste valorisée, mais elle est de plus en plus réduite à la rationalité instrumentale. Ainsi le souci d'amélioration de la qualité, autrement dit la valorisation de l'efficacité, tend à être dissociée de ses finalités [...] Par ailleurs, les modes de coordination et de contrôle mis en place pour orienter les conduites ne se fondent plus seulement sur le contrôle de conformité des actes aux règles et procédures, typique du modèle bureaucratique. D'autres modes

---

répétées des dirigeant·e·s du PQ, du PLQ et plus récemment de la Coalition Avenir Québec (CAQ). Par exemple, lors des grèves étudiant·e·s en 2012, le PLQ sous la direction de Jean Charest, ne cessait de marteler que les étudiant·e·s devaient faire leur « juste part » dans le financement des institutions universitaires en acceptant une hausse des frais de scolarité de 1 625 \$. Par ailleurs, afin de justifier les opérations « d'assainissement » des finances publiques, les politicien·nes rappellent souvent aux citoyen·nes qu'il est primordial de se « serrer la ceinture » au nom de l'avenir de « nos enfants » et donc des « générations futures ». C'est entre autres ce que l'ancien premier ministre du PLQ, Philippe Couillard (2014-2018), affirmait au moment où il effectuait des coupes budgétaires dans les services publics. Voir l'article de Mathieu Charlebois « Pour en finir avec les générations futures » à l'adresse suivant : <<https://lactualite.com/politique/pour-en-finir-avec-les-generations-futures/>>.

de coordination sont promus, fondés sur la diffusion de normes de référence (diffusion des « meilleures pratiques », session de formation ou d'accompagnement de projets), sur la contractualisation et l'évaluation (des processus, des résultats, des pratiques) ou encore sur l'ajustement individuel et la compétition, suivant le modèle du quasi-marché (Maroy 2008 : 42-43).

Dans le but de faire advenir l'idéal de la réussite éducative du plus grand nombre et de vérifier que les conduites des acteurs·trices obéissent aux meilleures normes en vigueur, l'État intronisera la GAR dans la gestion de l'organisation scolaire et plus largement dans l'ensemble des services publics<sup>74</sup>. La GAR est un mode de soft control et de « surveillance éloignée » qui permet à l'État de déléguer via un contrat, aux groupes et individus, la charge de documenter et d'analyser leurs propres pratiques afin de démontrer s'ils ont utilisé avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles mises à leurs dispositions pour atteindre des cibles gouvernementales préétablies, comme celle reliée au taux de diplomation (Demazière, Lessard, et Morrisette 2013 : 9).

Dans le cas du système d'éducation, la GAR conditionne l'intronisation d'une planification stratégique ainsi que la construction d'instruments permettant de quantifier sur le plan statistique la performance des divers acteurs·trices (Maroy et Vaillancourt 2013 : 98). Sur le plan de la coordination, le processus de construction d'un État-évaluateur se concrétise avec l'émergence de « convention de partenariat » entre les ministères et les commissions scolaires ainsi que de « convention de gestion et de réussite » entre les écoles et les commissions scolaires. « Dorénavant, en cascade, les commissions scolaires et en aval, les établissements doivent préciser dans quelle mesure leurs propres plans contribuent à la réalisation des objectifs de performance du ministère » (Maroy et Vaillancourt 2013 : 98). Ce modèle de responsabilisation vertical prévoit l'imposition de sanctions à une commission scolaire en cas d'absence d'amélioration des performances. Les commissions scolaires peuvent également recourir à des sanctions envers les directions d'établissements (Maroy et al. 2014 : 13). En revanche, cette imputabilité est une *accountability* qualifiée de « douce », car elle ne prévoit pas la publicisation

---

<sup>74</sup> C'est la *Loi sur l'administration publique* (L.R.Q., c. A-6.01) qui va jeter les bases de la GAR en 2000 et c'est avec le projet de loi 82 en 2001 que la GAR sera étendue à l'ensemble de l'administration publique. Plus tard, en 2002, le projet de loi 124 appliquera les fondements de la GAR au réseau scolaire public et en 2008, le projet de loi 88 engendrera une contractualisation des relations sociales entre les différents paliers éducatifs. À partir de cette période historique, « [...] la visée d'une amélioration des taux de réussite au niveau du système va être explicitement liée à un souci de construire plus de "cohérence d'ensemble" dans le système éducatif et plus de redditions de comptes de la base vers le sommet » (Maroy et al. 2014 : 7).

des résultats, une diminution du salaire des enseignant·e·s ou une conséquence sur leur carrière (Cattornar, Dumay et Maroy 2013 : 37).

En somme, cet intérêt étatique croissant pour la GAR, les meilleures pratiques des (pédagogiques et administratives) et la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves témoigne d'une réelle « philosophie de l'évaluation » (Martuccelli 2010) de l'émergence d'un État-évaluateur dont la technique de gestion du social repose sur certains mécanismes – notamment la GAR - favorisant ainsi la mise en œuvre de politiques éducatives selon le modèle de l'*evidence-based policy*<sup>75</sup> (Lessard 2006). La recherche d'efficacité pédagogique et administrative, les indicateurs statistiques et les plans stratégiques qu'implique une GAR peuvent être interprétés comme des réponses aux problèmes des carences structurelles et individuelles relevés plus haut (services publics trop dispendieux, décrochage scolaire, comportements « irresponsables » et « irrationnels » des individus et groupes face aux ressources qui leurs sont allouées, etc.). Simultanément, en quantifiant les pratiques des acteurs·trices scolaires et l'évolution de celles-ci, l'État vise à s'assurer, dans l'exercice du pouvoir politique, une plus grande légitimité et transparence auprès des citoyen·nes: il apparaît plus « objectif » et « rationnel » d'octroyer des ressources en s'appuyant sur la mesure et l'évaluation de pratiques sociales ainsi qu'en comparant l'évolution ces dernières dans le temps pour déceler quelles sont les meilleures options (Martuccelli 2010 : 29) .

Enfin, pour donner de la légitimité à cette philosophie de l'évaluation, l'État-évaluateur ne va pas complètement évacuer toute référence à une rationalité en valeur. Selon Maroy, si le mode post-bureaucratique de régulation des conduites s'est taillé une place dans l'orientation

---

<sup>75</sup> Pour mieux comprendre la notion de politique éducative basée sur les preuves, voir par exemple les arguments de l'école des « dérégulationnistes » et ceux des « professionnalistes » dans le débat américain sur la certification des enseignant·e·s (Lessard 2006). Malgré quelques divergences notables, les dérégulationnistes et les professionnalistes se rejoignent sur deux aspects: l'enseignant·e, plus que tous les autres éléments de l'environnement scolaire, « fait une différence » sur l'apprentissage des étudiants et l'une des caractéristiques qui fait en sorte que l'enseignant·e fait une différence est la qualité de sa formation disciplinaire (Lessard 2006 : 26). De plus, il est possible de déterminer si un·e enseignant·e est un·e bon·ne pédagogue en mesurant la façon dont il ou elle fait progresser scolairement ses élèves, et ce, malgré que les indicateurs de qualité de l'enseignant·e demeurent contestables (Lessard 2006).

du système éducatif, c'est parce que l'État a fait la promotion d'une conception de l'école à la fois inclusive et efficace<sup>76</sup>, dans laquelle tout le monde est éligible à la réussite scolaire:

Ces référentiels proposent en effet des finalités d'équité plutôt que d'égalité stricte, la recherche d'inclusion des groupes et de personnes « différentes » dans l'institution plutôt que leur séparation hiérarchisée dans des organisations spécialisées, construits à partir de catégorisation médicales ou psycho-sociales, institutionnalisées dans le droit. Simultanément, ces finalités sociales sont réarticulées avec la recherche d'efficacité (managériale, pédagogique) des organisations scolaires (en particulier les établissements) et une valorisation ambiguë de la subjectivité et des pouvoirs d'agir, faisant de l'autonomie et de la « responsabilisation » (des élèves, des professionnels, des parents) un vecteur supposé de justice et d'efficacité accrues (Maroy 2018 : 281-282).

L'État a donc construit un idéal de justice scolaire selon un modèle hybride, dans lequel « [...] l'inclusion tend à être fondée sur “ l'accessibilité ” (de tous[·tes] et de chacun[·e]) à des capacités et des compétences, quelles que soient les origines ou les aptitudes des personnes concernées<sup>77</sup> » (Maroy 2018 : 284). Par conséquent, l'héritage du Rapport Parent, sa conception du développement intégral de l'élève et de la nécessité d'adapter les moyens pédagogiques et organisationnels à ses besoins ne s'est pas évaporée. Avec le paradigme de l'école inclusive et efficace, cette perspective s'est radicalisée et s'appuie sur de nouvelles technologies – telles que la GAR – ce qui a permis à la pensée experte et la perspective de l'orientation professionnelle de se déployer à grande échelle. De concert avec la Réforme québécoise de l'éducation en 1997,

---

<sup>76</sup> En contexte québécois, deux exemples récents peuvent être évoqués afin de faire ressortir l'intérêt des dirigeant·e·s politiques pour les enjeux d'efficience et d'efficacité dans le monde de l'éducation. Sébastien Proulx, l'ex-Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), avait mandaté en 2019 un groupe de travail dans le but de lui fournir des recommandations quant à la création d'un éventuel institut national d'excellence en éducation. Pour les personnes intéressées à consulter le rapport du comité, vous le trouverez à l'adresse suivante : <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/Rapport\\_institut\\_excellence.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/Rapport_institut_excellence.pdf)>.

Par ailleurs, l'actuel ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, a déposé le 1<sup>er</sup> octobre le projet de loi 40, la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (qui a été adoptée le 8 février 2020 L.R.Q., 2020 c. 1, modifiant L.R.Q., c. I-13.3) qui vise à transformer les commissions scolaires en centre de services. Pour plus de détails quant aux conséquences de cette restructuration des commissions scolaires, voir la fiche rédigée par Eve-Lyne Couturier, chercheuse à l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), qui est disponible en ligne à cette adresse : <[https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/FicheCAQ-9-Commissions\\_scolaires\\_WEB.pdf](https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/FicheCAQ-9-Commissions_scolaires_WEB.pdf)>.

<sup>77</sup> Cet idéal d'inclusion sociale et d'efficacité, arrimé à l'objectif de la réussite éducative du plus grand nombre, est très visible au sein du document résumant les grands principes de la Réforme scolaire québécoise : « L'école doit faire la guerre à l'échec scolaire. Il ne suffit plus que l'école soit ouverte à tous[·tes] : elle doit transmettre à chaque élève la meilleure formation possible et accompagner chacun dans son cheminement scolaire. Les membres du personnel scolaire doivent partager la conviction que tout enfant est éducatif s'il dispose des moyens nécessaires et qu'il est capable d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croit souvent. Aussi, les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions pour développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes. Cet accompagnement, s'il est constant et approprié, empêchera leur exclusion » (Ministère de l'Éducation 1997 : 14).

ces éléments – l’État-évaluateur, la GAR, le paradigme de l’école inclusive et efficace – vont induire une reprofessionnalisation du travail enseignant. Cette réforme, en introduisant l’approche par compétence (APC), provoquera, comme on le verra dans la prochaine section, une refonte du curriculum scolaire et une transformation du rôle des enseignant·e·s au sein du système éducatif québécois.

### **3.3 Réorganisation du curriculum scolaire, reprofessionnalisation du travail enseignant : la Réforme scolaire et l’APC, entre *contractual performance* et *reformed teachers* (1990 à aujourd’hui)**

Suite à la publication du rapport de la Commission des États généraux sur l’éducation en 1997, l’État québécois entamera, l’année suivante, une réforme scolaire, dont les grandes idées se retrouvent dans l’énoncé de politique éducative « L’école, tout un programme » (1997). D’une part, le gouvernement s’inspira des perspectives (socio)constructivistes dans le champ des sciences d’éducation. D’autre part, il empruntera des logiques issues de l’organisation du travail et du monde de l’entreprise en introduisant, dans la refonte du curriculum scolaire, l’approche par compétences (APC) (Boutin 2004 : 28-29). En mobilisant l’APC, la Réforme de l’éducation de 1997 portera à son apogée la centralisation du processus éducatif axé sur l’élève, processus qui ne met pas l’accent sur la maîtrise, chez ce dernier, d’une matière ou d’une discipline particulière (Boutin 2004 : 30). Officiellement implantée en 2000<sup>78</sup>, elle s’inscrit en continuité avec le mouvement qu’a entamé l’élite cléricale des années 1930-1490, fortement inspirée par la psychopédagogie et le principe de l’école active, qui sera reprise par les auteurs·trices du Rapport Parent, qui y ajouteront la notion de développement intégral de l’élève.

Plutôt que de mettre l’accent sur le processus d’apprentissage ainsi que sur le développement des compétences, le Rapport Parent préconisait l’apprentissage par objectifs (Boutin 2004 : 31). Par ailleurs, l’univers et les logiques d’acquisition et d’évaluation des compétences vont provoquer une mutation de la figure de l’élève ainsi que celle de

---

<sup>78</sup> Des signes précurseurs de la Réforme peuvent être repérés dès le début des années 1990, en marge des États généraux sur l’éducation. Par exemple, l’APC fut introduit dans les cégeps en 1992. De plus, sur le plan du fond et de la forme, le baccalauréat en enseignement a été repensé en 1994. La formation universitaire est désormais d’une durée de quatre ans et comprend 700 heures de stages. Il convient aussi de souligner que la Réforme s’est implantée graduellement, c’est-à-dire qu’en 2000, elle a été intégrée au premier cycle du primaire et à la maternelle. Il faudra attendre l’année 2005 afin qu’elle soit appliquée au secondaire (Boutin 2006 : 1-2).

l'enseignant·e: l'élève devient un·e « apprenant·e » et l'enseignant·e un·e « facilitateur·trice ».

Boutin résume la transformation des rôles de la façon suivante :

Les tenant[·e]s de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils [et elles] considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il [ou elle] lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son *facilitateur[·trice]*. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant[·e] facilitant[·e] évitera d'enseigner, il [et elle] incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il [et elle] laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant[·e] doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant[·e] qu'il [ou elle] est soumis à une évaluation (Boutin 2004 : 29-30, l'auteur souligne).

Désormais, les enseignant·e·s vont devoir créer des situations d'apprentissages et d'évaluation (SAÉ) afin de favoriser l'acquisition, chez les élèves, d'une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales<sup>79</sup> (Ministère de l'Éducation 2007 : 5). Même s'ils et elles travaillaient de façon informelle avec leurs collègues bien avant la Réforme de 1997, l'État encourage désormais formellement le corps professoral à concevoir des SAÉ avec leurs pairs dans des disciplines qui ne sont pas reliées à leur formation académique initiale (Borgès et Lessard 2008). Dans un tel contexte, la conception de l'évaluation est organisée sur la base des bilans de compétences (primaire et secondaire) selon le principe des examens officiels et de l'autoévaluation (Boutin 2004 : 32). Il s'agit d'évaluer, selon une liste préétablie, si les élèves, enseignant·e·s et même certains membres du personnel professionnel et scolaire, ont atteint la maîtrise des compétences attendues (Boutin 2004 : 32). Le bilan des compétences, soit la nécessité de mesurer l'acquisition des apprentissages sous la forme de compétences, de manière cyclique et continue tout au long du parcours scolaire des enseignant·e·s et des élèves, s'inscrit,

---

<sup>79</sup> Pour une liste des compétences disciplinaires et transversales, voir les pages 16 à 19 de l'énoncé de la Réforme scolaire « L'école, tout un programme » (1997) du Ministère de l'Éducation. Vous pouvez également consulter les tableaux synthèses du MÉES qui regroupe de façon schématique l'ensemble des compétences selon les paliers éducatifs dans le cadre du « Programme formation de l'école québécoise », à l'adresse suivante : <<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfecq/>>.

selon Boutin, « [...] dans le droit fil du courant de l'obligation de résultats ou reddition des comptes propres au monde de l'industrie et du commerce » (Boutin 2004 : 32).

Pour Maroy et les auteurs.trices qui vont suivre (Ball, Kamanzi et al. et Osborn notamment), plusieurs réformes éducatives entreprises par différents pays occidentaux se situent dans le cadre d'une pratique discursive globale, celle de l'économie du savoir<sup>80</sup>, fortement influencée par le paradigme de l'employabilité et les recommandations éducatives des organisations internationales, telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la Banque mondiale (Robertson 2005). Autrement dit, les discours sur la société du savoir et l'importance d'instruire les individus dans une optique d'acquisition et d'auto-amélioration de leurs compétences serviront de pierre d'assise pour repenser la formation ainsi que le travail enseignant. Que ce soit en contexte québécois, américain ou européen, il est possible de repérer, dans les récits d'action publique, des références au rôle de facilitateur·trice des enseignant·e·s, qui doivent faciliter l'acquisition-développement du capital humain de leurs élèves, c'est-à-dire qu'ils et elles ont pour objectif de « [...] doter les individus en ressources cognitives, culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles leur permettant de se protéger contre les vicissitudes de la vie et s'entrevoir comme les entrepreneurs de leur devenir et les premiers responsables de leur sort » (Maroy 2018 : 284). En effet, si l'élève acquiert de bonnes méthodes/techniques d'apprentissages et sait mobiliser adéquatement ses compétences, il sera en mesure de renouveler de façon autonome son propre stock de compétences.

Par ailleurs, d'après Osborn, les réformes éducatives à teneur managériale en viennent à provoquer une intensification du travail des enseignant·e·s et introduit une injonction de plus en plus forte au travail collectif (par exemple, en travaillant de concert dans les conseils d'établissement avec les parents, les directions d'écoles, le personnel scolaire et professionnel<sup>81</sup>), ce qui marque l'avènement d'un modèle éducatif de type *contractual*

---

<sup>80</sup> Pour plus d'information sur les discours de l'OCDE et de la Banque mondiale au sujet de l'économie du savoir, voir les travaux de Robertson (2005) afin de constater de quelle manière ce discours hégémonique s'est traduit dans les politiques éducatives québécoises, je vous invite à consulter le « Plan stratégique 2019-2023 » du MEEES, plus particulièrement la section « Choix stratégiques ». Le document est disponible en ligne à l'adresse suivante : <<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>>.

<sup>81</sup> L'État québécois va introduire les conseils d'établissements (CE) en 1997 avec le projet de loi 180 (Maroy et Vaillancourt 2013 : 97). Ils regroupent vingt personnes par école, plus précisément des représentant·e·s de la

*performance* (Osborn 2006 : 251). L'instauration de la GAR amène une logique de reddition de comptes au sein du monde éducatif et mine en quelque sorte la spontanéité ainsi l'engagement des enseignant·e·s sur la base d'une imputabilité morale en mettant en place des mécanismes reliés à une culture de la performance. En combinaison avec l'APC, l'État québécois fait ainsi des enseignant·e·s des instructeurs·trices et évaluateurs·trices, dont l'engagement contractuel avec la commission scolaire renvoie à l'atteinte de compétences et de cibles de réussite éducative préétablies. Les enseignant·e·s ont très peu de contrôle sur l'élaboration du curriculum scolaire ainsi que les questions pédagogiques et managériales qui les concernent directement. À cet égard, comme l'écrivent Kamanzi et ses collègues, ces aspects du travail enseignant relèvent davantage du « professionnalisme managérial », modèle peu démocratique au sein duquel « [...] le travail de collaboration entre enseignant[·e]s apparaît source d'efficacité organisationnelle accrue » (Kamanzi, Larochelle et Lessard 2009 : 61).

Ball, qui rejoint également la thèse d'Osborn, soulève que plusieurs réformes éducatives à l'international provoquent l'émergence de ce qu'il surnomme les « *reformed teachers* » (Ball 2003 : 217). Selon le chercheur, une représentation particulière du corps professoral émerge et encourage celui-ci à s'autoréfléchir en tant qu'individus calculateurs, des sujets entreprenants et autorégulateurs (et donc des *reformed teachers*), qui produisent à eux seuls de la valeur, améliorent la productivité du service éducatif et vise constamment l'excellence (Ball 2003 : 217). Sous le couvert de la pensée experte et des nouvelles « technologies politiques » (comme la GAR et l'APC), les enseignant·e·s, en viennent à vivre de plus en plus une existence professionnelle calculable et technique, qui se manifeste à travers un régime de la performativité, c'est-à-dire via la reproduction d'un processus d'apprentissage organisationnel et la participation à l'élaboration d'instruments stratégiques de planifications et reddition de comptes (Ball 2003 : 216).

Bien sûr, cette existence n'est pas asociale et complètement technique. L'expérience vécue au travail est tributaire du degré d'adhésion des enseignant·e·s au modèle de la *contracual*

---

communauté, le directeur·trice de l'école, des parents d'élèves, des membres du personnel scolaire (pas seulement des enseignant·e·s) et des élèves (du secondaire). Pour saisir quelles sont les fonctions et pouvoirs des CE, je vous invite à consulter cette page : <<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/administratif/conseils-detablissement/>>.



*performance* et aux logiques des *reformed teachers*, dans la mesure où ils et elles peuvent reprendre à leur propre compte et lutter, dans le cadre de leurs discours et pratiques (hors) travail, contre les logiques managériales qui sous-tendent la Réforme de l'éducation de 1997 et la GAR (Ball 2003 : 223). L'application des principes de la GAR et des principes pédagogiques issus de la Réforme québécoise de l'éducation depuis 1997 sont également tributaire des pratiques ainsi que l'adhésion des directions d'école et du personnel des commissions scolaires. Il n'en demeure pas moins que cette culture de la performance, rattachée à une conception de l'école inclusive et efficace, dont les objectifs renvoient à la réussite éducative du plus grand nombre par le biais de la codification des meilleures pratiques – administratives et pédagogiques – peut induire, selon Ball une « schizophrénie des valeurs » c'est à dire un sacrifice des jugements, de l'engagement personnel et donc d'une certaine « authenticité » de la part des enseignant·e·s pour rendre leurs pratiques visibles à l'égard des cibles préétablies (Ball 2003 : 222). Par conséquent, le discours sacrificiel, en contexte éducatif, qui s'appuyait jadis sur la vocation, s'appuie désormais de plus en plus sur l'auto-responsabilisation des enseignant·e·s quant à l'atteinte d'une norme qualitative – l'excellence et l'innovation pédagogique – et d'une norme quantitative – leur capacité à faire progresser scolaires tous les élèves –.

En guise de synthèse, la Réforme scolaire québécoise adoptée en 1997 et officiellement implantée en 2000, en introduisant l'APC, tout comme la GAR et ses mécanismes de contractualisation, s'appuie sur des logiques qui relèvent d'une culture de la performance. La combinaison de ces deux dispositifs institutionnels contribue à l'édification d'un régime de la performativité dans lequel les enseignant·e·s disposent de très peu de pouvoir (sur le contenu des programmes scolaire, sur le mode de gestion, etc.). L'enseignant·e devient un·e facilitateur·trice et l'élève, un·e apprenant·e., dont le socle commun repose sur l'acquisition-développement des compétences. Il est plausible d'imaginer que ce mouvement de reprofessionnalisation du travail enseignant à grande échelle, qui s'est manifesté notamment dans les années 1990 au Québec, a entraîné l'apparition de nouvelles subjectivités dans le rapport des enseignant·e·s à leur travail et au syndicalisme. Cette injonction à la performance – *contractual performance* – incitant les enseignant·e·s à se penser en tant que *reformed teachers*, risque d'affecter particulièrement les plus précaires en emploi (Gingras et

Mukamurera 2008 : 213) et peut, à mon avis, jouer sur les motivations des enseignant·e·s à prendre part aux luttes collectives et syndicales<sup>82</sup>.

Dans la sous-section qui va suivre, j'exposerai comment les conditions d'emploi et travail des enseignant·e·s se sont technicisés et flexibilisés au cours des trois dernières décennies. Enfin, je présenterai également un bref portrait statistique du corps professoral québécois et on y verra que l'expérience du travail enseignant est encore marquée par le sceau de la précarité.

### **3.4 Les professionnel·les non-enseignant, les conditions d'emploi et de travail des enseignant·e·s : consolidation d'une expertocratie, flexibilisation du travail et retour de la précarité au féminin (1970 à aujourd'hui)**

Dans les années 1970 et surtout dans les années 1980 une nouvelle catégorie d'employé·e·s scolaire fera son apparition dans le milieu scolaire de l'enseignement: les professionnel·les non-enseignants (PNE). Tel que l'expose Tardif, l'apparition des PNE coïncide également avec la spécialisation du métier d'enseignant :

L'école comprend désormais des enseignant[·e]s spécialisé[·e]s par niveau, par champs et par matières, y compris au primaire (enseignants d'éducation physique, d'art, de langue seconde. Etc.); elle compte sur de nombreux professionnel[·le]s non enseignants, qu'on appelle PNE dans le jargon scolaire : orthopédagogues, psychoéducateurs[·trices], psychologues, orthophonistes, conseillers[·ières] d'orientation, conseillers[·ières] pédagogiques, travailleurs[·euses] sociaux, etc., (Tardif 2016 : 69).

L'augmentation du nombre de PNE ainsi que du personnel (para)technique depuis 30 ans est fulgurante. Presque la moitié des effectifs de l'ensemble des commissions scolaires du Québec est constituée de PNE et de technicien·nes :

Depuis les années 1980, si on note une baisse importante de la population étudiante et un léger déclin de l'effectif enseignant, on constate une croissance relative des PNE et surtout une multiplication du personnel technique et paratechnique. Par exemple, entre 1990 et 2000, le nombre d'enseignants de l'école publique a diminué de 1,7 %, tandis que l'effectif des PNE a augmenté de 16,3 % et celui du personnel technique de 142 %. Dans les années 2000, cette croissance se maintient [...] En 2011, on compte près de 190 000 agent[·e]s employé[·e]s par les commissions scolaires, tous[·tes] statuts et fonctions confondus. Or, les enseignant[·e]s ne forment plus que 54 % de ces agent[·e]s (Tardif 2016 : 60).

L'intervention pédagogique centrée sur l'élève repose donc de plus en plus sur des savoirs technicisés et sur une intensification de la collaboration entre différent·e·s expert·e·s du

---

<sup>82</sup> Je vais développer davantage sur ces aspects lors de l'analyse des entretiens au chapitre suivant et lors de la conclusion du mémoire.

monde scolaire. Cette action pédagogique, généralement concertée, vise notamment la catégorie des élèves qui sont classés comme étant « en difficultés » – représentant environ 20 % des effectifs des « classes ordinaires » – et s'appuie sur « un plan d'intervention », élaborée dans le but de favoriser leur réussite éducative (Tardif 2016 : 63). Ainsi, le paradigme de l'école inclusive et efficace, l'idéal d'une réussite éducative du plus grand nombre, ne mise pas seulement sur la construction de dispositifs institutionnels de reddition de comptes et d'évaluation des performances des agent·e·s scolaire. L'État-évaluateur embauchera notamment dans les années 1980 une « armée » de professionnel·les (PNE et (para)technicien·nes), ce qui représente à la fois le couronnement et le raffinement de la pensée experte ainsi que la naissance de nouvelles techniques d'orientation professionnelle.

Par ailleurs, le fait que les enseignant·e·s doivent de plus en plus collaboré·e·s avec d'autres spécialistes du système éducatif se répercutent dans l'évolution de la tâche enseignante. La semaine de travail d'un·e enseignant·e ayant une tâche complète (100 %) – tous paliers confondus du secteur scolaire – est, en principe, de 32 heures par semaine et comprends cinq jours de travail. Celle-ci se décline en trois volets : 1) la tâche éducative (TE); 2) la tâche complémentaire (TC) et 3) le travail de nature personnellr (TNP). Les deux premiers volets, la TE et la TC, correspondent au « temps assigné » (TA) par la direction de l'établissement scolaire.

**Tableau 3 – Description et quantification de la tâche complète et hebdomadaire d'un·e enseignant·e selon le secteur d'enseignement et les types de tâches<sup>83</sup>**

Temps assigné (TA)		Travail de nature personnelle (TNP)
Tâche éducative (TE)	Tâche complémentaire (TC)	
20 heures par semaine pour l'ensemble des enseignant·e·s, sauf pour celles et ceux qui enseignent au niveau préscolaire et primaire (23 heures).	7 heures par semaine pour l'ensemble des enseignant·e·s, sauf pour celles et ceux qui enseignent au niveau préscolaire et primaire (4 heures).	5 heures par semaine pour l'ensemble des enseignant·e·s du secteur scolaire.
Temps dédié entre autres à la présentation des cours et des leçons; à l'encadrement; aux activités étudiantes; à la récupération; à la surveillance et aux activités de formation et d'éveil (secteur préscolaire); le suivi pédagogique lié à la spécialité et requis par la direction (éducation de adultes).	Temps dédié entre autres à la surveillance de l'accueil et des déplacements; au temps de présence obligatoire; à la préparation de matériel didactique et aux rencontres pédagogiques; à la participation aux réunions des diverses instances décisionnelles de l'école et à effectuer des études de cas d'élèves.	L'utilisation du TNP est à la discrétion des enseignant·e·s. Il peut être dédié à la préparation des cours, à la correction des travaux des élèves, à la recherche, à faire des photocopies, etc.,

Comme le démontre le tableau ci-dessus, la durée de ces trois formes de travail – la TE, la TC et le TNP – peuvent fluctuer selon le palier d'enseignement, plus précisément pour le niveau préscolaire et primaire, mais elle est relativement similaire. Il en va de même en ce qui concerne la définition des tâches. Les modalités de la tâche enseignante évoluent au fil des négociations entre les commissions scolaires et les représentants·e·s des syndicats locaux et risquent donc varier dans le temps. Ces tâches seront également réparties différemment en fonction du pourcentage de la tâche complète (TE, TC et TNP) qui sera attribuée à un·e enseignant·e. Il est par ailleurs du ressort de la direction d'école de remettre la grille-horaire de la tâche enseignante au corps professoral et les enseignant·e·s doivent quantifier dans cette grille

<sup>83</sup> Ce tableau reprend, sous une forme simplifiée et moins détaillée, plusieurs dispositions des conventions collectives que vous retrouverez textuellement dans les fiches syndicales préparées par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) et l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APPM, affiliée à la FAE). Si vous souhaitez consulter les fiches syndicales de la FSE, elles sont disponibles à l'adresse suivante : <<http://www.seel.qc.ca/rerelations-du-travail/fiches-syndicales/index.html>>. Voici le lien pour celles concoctées par l'APPM : <<https://alliancedesprofs.qc.ca/les-fiches-syndicales/>>.

le temps qui sera consacré aux réalisations des différentes tâches qui leurs incombent<sup>84</sup>. Cependant, comme le remarque Tardif, l'obligation de collaborer avec plusieurs agent·e·s scolaires et cette forme de flexibilité fonctionnelle et temporelle – élargissement des tâches et (auto)gestion du temps dédié aux différentes rencontres et activités scolaires – est parfois perçu par les enseignant·e·s comme un facteur d'alourdissement de leur tâche et d'épuisement professionnel:

Bon nombre d'enseignant[·e·]s vivent un alourdissement de leur travail caractérisé par une charge plus élevée, de plus nombreuses heures de travail et l'addition de nouvelles tâches liées à la participation de la vie à l'école [...] La gestion des groupes d'élèves difficiles représente sans contredit une source importante de stress pour les enseignants, plus particulièrement à la fin du primaire et au début du secondaire [...] Par ailleurs, les nombreuses réformes et la bureaucratisation du système d'éducation constituent des facteurs d'épuisement professionnels. Enfin, bon nombre d'enseignant[·e·]s ont le sentiment que leur travail n'est pas respecté (Tardif 2016 : 63).

Cette redéfinition du travail prescrit aux enseignant·e·s par les syndicats de l'enseignement, les commissions scolaires et le gouvernement s'inscrit dans l'édification, lors des années 1960 jusqu'aux années 1990, d'un système d'emploi fondé sur l'ancienneté et l'accès à la permanence (sécurité d'emploi). C'est précisément suite à la « crise scolaire » (1966-1967) que le gouvernement québécois remaniera le mode de négociation au sein du secteur public québécois<sup>85</sup> et les négociations se déclineront en trois paliers : 1) au niveau intersectoriel, entre

---

<sup>84</sup> Au cours de mes entretiens, j'ai appris qu'en cas de débordement du temps de TNP, les enseignant·e·s doivent réduire de façon équivalente leur TNP au cours des journées et semaines ultérieures. Cette politique de d'autocompensation du temps est une disposition enchâssée dans toutes les conventions collectives du secteur de l'enseignement scolaire et elle constitue, pour reprendre les propos d'un·e enseignant·e que j'ai rencontré, une manière de « conventionner le bénévolat ».

<sup>85</sup> L'UN reviendra au pouvoir en juin 1966 et le 14 octobre 1966, le gouvernement de Daniel Johnson, en vue d'établir un nouvel équilibre budgétaire, envoie aux commissions scolaires québécoises un document confidentiel. Sans avoir consulté les enseignant·e·s *a priori*, ce document établissait une nouvelle politique salariale en instaurant une échelle salariale maximale et fixe s'appliquant à tous les enseignant·e·s du secteur public (Tremblay 1967 : 38). À cet égard, l'initiative gouvernementale était interdite, car le *Code du travail* stipulait que l'employeur des enseignant·e·s était la commission scolaire. Après cet événement, une vague de grèves déferla à l'échelle provinciale entre la fin de 1966 et le début de l'année 1967. Approximativement 15 000 enseignant·e·s vont prendre part au mouvement de grève et on a répertorié un total de 40 journées en termes d'arrêt de travail. (SEEL, Résultats des rondes de négociations 1967-2005). Dans cette optique, un peu plus tard, en 1968, 16 360 enseignants vont remettre leur démission en bloc et la CIC va compenser la rémunération perdue des démissionnaires en déboursant un million de dollars (SEEL, Résultats des rondes de négociations 1967-2005).

Quant au dénouement du conflit, l'adoption de la loi 25 le 17 février 1967 a mis un frein aux mobilisations des syndiqué·e·s. Cette mesure législative promettait des augmentations salariales à l'ensemble du corps enseignant. Cette loi « [...] forçait un retour au travail des enseignants, suspendait temporairement le droit de grève, créait un régime particulier et temporaire de convention collective décrété par le gouvernement et stipulait que, désormais,

les représentant·e·s du Conseil du Trésor et les centrales syndicales ; 2) au niveau sectoriel, entre les comités patronaux et les fédérations syndicales et 3) au niveau local/régional entre les commissions scolaires et les syndicats locaux<sup>86</sup>.

Les enseignant·e·s et autres travailleurs·euses du secteur public réaliseront quelques « gains » suite aux négociations qui se dérouleront dans les années 1960 et 1970<sup>87</sup> – obtention d’un régime de retraite, de hausses salariales, de semaines de vacances et de congés de maternité –, mais l’avènement d’un État néolibéralisé et des politiques d’austérité dans les années 1980 réintroduiront un mouvement de précarisation du travail. En effet, la sécurité d’emploi, résultat des négociations de 1975-1976, se traduira par l’invention d’un corps enseignant à « deux vitesses » :

[...] Soit les « réguliers » qui sont généralement plus anciens.[nes] et peuvent compter sur une carrière stable, et les « précaires » qui sont plus jeunes, héritent habituellement des tâches résiduelles délaissées par les plus ancien[nes] et se sentent souvent comme des enseignant[e.]s de seconde zone, des « bouche-trous », des « intrus », voire des numéros sur des listes d’appels (Balleux et Mukamurera 2013 : 62).

Ainsi, la différence entre les « réguliers » et les « précaires » réside dans l’acquisition de la permanence<sup>88</sup>. Cette dernière n’étant acquise qu’à la fin d’un second contrat à temps plein (100 % de la tâche). Les employé·e·s à statut précaires, c’est-à-dire les « irréguliers » désignent donc les suppléant·e·s, les enseignant·e·s à temps partiel, à la leçon, à taux horaire, à l’éducation des adultes et à la formation professionnelle (FSE 2017). Les enseignant·e·s à taux horaire et les suppléant·e·s ne sont possèdent pas de contrat et les enseignant·e·s à temps partiel, même s’ils disposent d’une charge complète (100 %), ne sont pas éligibles à la permanence (FAE

---

la négociation se tiendrait au niveau provincial par consortium [...] » (Thwaites 2014 : 520). Cette structure provinciale de négociation s’est cristallisée lors des négociations de 1969. Il a été convenu que le gouvernement laisse aux commissions scolaires le loisir de négocier dans une première phase et que par la suite, dans le cas où les négociations perdurent, celui-ci interviendrait graduellement pour clore le débat (Boivin 1972 : 689).

<sup>86</sup> Pour plus de détails sur les matières négociées, voir la *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublic* (L.R.Q., c. R-8.2)

<sup>87</sup> Pour connaître plus en détail les résultats des négociations dans le secteur (para)public, voir Rouillard (2004) : 183-189 et Meunier et Picher (2012 : 148-149)

<sup>88</sup> Une personne en situation de précarité ne possède pas nécessairement un faible revenu. Sur le plan salarial, le salaire annuel des enseignant·e·s oscillent actuellement entre 40 000 \$ à 74 000 \$ et fluctue en regard de l’échelle de traitement, la scolarité reconnue et l’ancienneté (Tardif 2016 : 59). Dans le cas des enseignant·e·s, la précarité renvoie plutôt à l’instabilité du parcours professionnel, soit aux difficultés à se projeter dans l’avenir sans une sécurité d’emploi. « Un contrat à temps plein se reconduit automatiquement et il est le seul qui permette d’accéder à la permanence. Au début de la troisième année de service continu, c’est-à-dire après la deuxième reconduction d’un contrat à temps plein, l’enseignante ou enseignant acquiert sa permanence » (FAE 2010 : 4).

2010 : 5-6). À la suite d'une décision arbitrale en 1997 (sentence Serge Brault<sup>89</sup>), il est toutefois désormais possible pour les enseignant·e·s ayant cumulé plus de deux ans d'ancienneté et remplissant certains critères d'obtenir un contrat de travail régulier (FAE 2010 : 10). De même, depuis les années 1980 et le début des années 1990, l'instauration, pour les enseignant·e·s précaires, d'une liste de rappel dans le secteur de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle ainsi qu'une liste de priorité d'emploi dans le secteur préscolaire, primaire et secondaire de l'enseignement, oblige les employeurs à établir un ordre dans la distribution des contrats (Meunier et Picher 2012 : 174-175).

Les difficultés et modalités d'accès à la permanence placent donc les personnes en situation de précarité dans une position flexible de « bassin de main-d'œuvre », c'est-à-dire qu'elles doivent accepter d'être mises en disponibilité sur des listes et, selon l'offre de travail enseignante, des contrats aux tâches et à statuts variés si elles souhaitent éventuellement accéder à la sécurité d'emploi. Autrement dit, la marche vers la permanence peut s'avérer longue et dans certains cas il faut se faire un « nom » auprès de la commission scolaire. Les enseignant·e·s disposent de bien peu de choix sur les contrats offerts, car ceux-ci sont distribués avant la rentrée scolaire et selon la position des enseignant·e·s sur les listes de priorité d'emploi (secteur préscolaire, primaire et secondaire) et de rappel (secteur de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes) (FAE 2010 : 4). Dans le cadre de mes entretiens, je me suis rapidement aperçu que précarité s'exprime par le fait que les enseignant·e·s, notamment en début de carrière, doivent bouger régulièrement sur le territoire et que les plus précaires d'entre eux et elles doivent souvent accepter de travailler dans des classes jugées plus difficiles (plus grand nombre d'élèves) et ne possèdent pas nécessairement un local « fixe ». Il ne faut pas donc pas réduire la précarité enseignante aux conditions salariales, car les conditions géographiques, physiques et sociales dans lesquelles se déroulent leur travail s'avère particulièrement importante dans l'évaluation de leur expérience d'emploi.

Bien sûr, les conditions d'accès à la permanence vont varier selon le secteur d'enseignement et la commission scolaire pour laquelle travaille un·e enseignant·e. Il n'en reste

---

<sup>89</sup> J'ai tenté de trouver le titre de la décision, mais je n'ai pas été en mesure de mettre la main sur ce document.

pas moins que la précarité s'est particulièrement accrue depuis les années 1980<sup>90</sup> et qu'elle s'est relativement stabilisée autour de 43 % au début des années 2000 :

Cette précarisation des jeunes générations d'enseignant·e·s semble loin d'être terminée : elle touchait 38 % du personnel enseignant en 1988, 45,2 % en 1993-1994, 38 % de 1998-1999 à 1999-2000, 42,3 % en 2003-2004 et 43 % en 2011. Encore aujourd'hui, il y a environ 55 000 enseignant·e·s bénéficiant de la permanence dans le système scolaire, tandis que 20 000 ne sont pas permanent·e·s et 16 000 autres assument des tâches d'appoints (enseignant·e·s remplaçant·e·s, enseignant·e·s surnuméraires, enseignant·e·s suppléant·e·s, etc.). Bref, on parle ici de 36 000 personnes vivant diverses situations de précarité. Soit d'un taux de précarisation frisant encore et toujours les 40 % pour le primaire et le secondaire. Le personnel permanent assume 75 % des tâches d'enseignement, tandis que les 36 000 autres enseignants doivent se partager les 25 % restants. Soulignons que la précarité est encore plus importante dans les secteurs de l'éducation professionnelle et de l'éducation des adultes : on note que 77 % des enseignant·e·s en formation professionnelle n'ont pas le statut de régulier temps plein et que 75 % de enseignants à l'éducation des adultes ont un statut précaire, 45 % d'entre eux [et elles] travaillant à des taux horaires (Tardif 2016 : 59).

Comme l'explique Tardif, cette précarité d'emploi affecte particulièrement les secteurs de l'éducation professionnelle et de l'éducation des adultes et elle concerne en majeure partie les femmes. Ces dernières composent environ 78 % des effectifs du corps enseignant, « [...] soit 98 % au préscolaire, 87 % au primaire et 62 % au secondaire » (Tardif 2016 : 56-57). Les jeunes enseignant·e·s sont également plus susceptibles de vivre une « intégration » précaire à leur milieu de travail (Mukamurera 2008).

Cette flexibilité et précarité érigée en système reposent entre autres sur le principe de l'ancienneté et celui de la permanence (pour le redire, depuis la sentence Serge Brault, en 1997). Selon le palier d'enseignement, le nombre d'années de travail et la nature du contrat d'emploi d'un·e enseignant·e – notamment le pourcentage de la tâche attitrée, déterminant la possibilité d'obtenir une sécurité d'emploi – il est possible d'affirmer que le travail enseignant est empreint d'une grande flexibilité temporelle, fonctionnelle et numéraire. La flexibilité temporelle s'explique par le fait que les horaires peuvent considérablement varier (temps plein, temps partiel, sur appel). L'élargissement possible des tâches enseignant·e·s pour les personnes en situation de précarité (par exemple, un contrat qui débute à 50 % d'une tâche complète peut être renégociée à 100 % sans possibilité d'obtenir la permanence) illustre l'existence d'une flexibilité fonctionnelle. Tandis que les modes de rétributions salariaux ainsi que l'accès aux avantages sociaux divergent fortement selon le statut d'emploi et le secteur d'enseignement

---

<sup>90</sup> En 1980, 28 % des enseignant·e·s du secteur scolaire étaient en situation de précarité (Balleux et Mukamurera 2013 : 58).



témoigne de la flexibilité numéraire. Ces disparités de traitement ne sont pas seulement le résultat de l'action étatique. Elles sont aussi le résultat de l'action syndicale, qui, dans la foulée des politiques d'austérité et de la construction d'un État néolibéralisé, a négocié l'édification d'un corps enseignant de première et de seconde zone (Balleux et Mukamurera 2013).

Pour conclure, en retraçant l'évolution du travail enseignant sur plus d'un siècle, il est possible de dégager une double tendance. D'une part, une tendance à la rationalisation de l'ensemble des pratiques éducatives des agent·e·s scolaires, ces dernières faisant l'objet d'une codification complexe et d'une quantification accrue au travers les réformes des « bons pères » dans les années 1930 et puis celles de l'État québécois dans les années 1960. Le travail enseignant est de plus en plus spécialisé et cela a pour conséquence d'intensifier la collaboration entre enseignant·e·s et avec différents acteurs·trices du monde scolaire, notamment les PNE, les parents et la direction d'école (Tardif 2016 : 61).

Ces deux phases sociohistoriques successives de rationalisation des pratiques éducatives vont amener une « gestion de la pédagogie » (Maroy 2017) dans le secteur scolaire de l'éducation. Le curriculum scolaire et la formation enseignante seront repensés dans les années 1990 par le gouvernement québécois suite aux États généraux sur l'éducation en 1995 et la Réforme scolaire en 1997. Des traces du travail-organisé – de la logique de l'organisation et de la rationalité technique-instrumentale – peuvent désormais être repérées dans l'ensemble des sphères et pratiques des acteurs·trices scolaire et sous le poids cognitif du paradigme de l'employabilité, de l'APC et de l'idéal de la réussite éducative, les catégories langagières du *management* viendront coloniser l'univers symbolique du monde de l'éducation. À mon avis, ce passage d'un mode bureaucratique et d'un État-éducateur vers un mode post-bureaucratique et un État-évaluateur peut être envisagé sous la forme d'un rapport de domination de la pensée experte<sup>91</sup> – ou plutôt d'une « expertocratie » (Gorz 2019[1992]: 23) – sur le monde vécu : l'autonomie des enseignant·e·s dans l'exécution de leur travail, les possibilités pour eux et elles

---

<sup>91</sup> Les deux phases de rationalisation du système d'éducation et du travail des enseignant·e·s, qui sont, dans les faits, maintenant considéré·e·s comme des expert·e·s – d'où l'expression « profession enseignante » que l'on retrouve dans les écrits de certain·e·s sociologues de l'éducation et dans les discours de certains syndicats – n'implique pas nécessairement une disparition du discours sacrificiel et de la notion de vocation, comme le prétend par exemple Tardif : « L'enseignement cesse alors progressivement d'être considéré comme une vocation et devient un métier dans lequel il est possible de faire carrière » (Tardif 2016 : 58).

de déterminer les finalités de leurs activités éducatives, leurs savoirs intuitifs et sensibilités sont cadrés dans un idéal des performances (en termes de meilleures pratiques et de résultats à atteindre) et cela peut avoir une influence sur la construction de leur rapport au travail et au syndicalisme.

D'autre part, une tendance à la précarisation et à la flexibilisation du rôle, des conditions d'emploi et de travail des enseignant·e·s s'est radicalisé depuis la construction tripartite (État, syndicats et commissions scolaires) du système d'emploi dans le milieu de l'enseignement. Bien sûr, la flexibilité et la précarité enseignante constituent des constantes historiques du développement du travail enseignant. Cependant, elles ont été systématisées dans les dernières décennies, c'est-à-dire qu'elles ont enchâssées dans un système d'emploi de plus en plus complexe et segmenté sur le plan des conditions et statuts d'emploi lorsque l'État québécois a décidé de centraliser le processus de négociation des employé·e·s du secteur public, qui se déclinent désormais en trois paliers.

L'hétérogénéité des conditions d'emploi et de travail au sein du corps enseignant peut rendre plus difficile la construction d'une identité collective, voire d'une « conscience de classe » chez les travailleurs·euses (Pinard 2018). Autrement dit, il est plausible de croire que la multiplicité des conditions d'emploi et de travail peut amener un « rapport ambivalent<sup>92</sup> » au travail et au syndicalisme, et par le fait même, la question des stratégies syndicales et celles du discours syndical (les valeurs, les idéaux, etc.,) pour rejoindre les travailleurs·euses prend considérablement d'importance. C'est en présentant très brièvement certains de ces aspects, plus précisément de l'évolution de la praxis syndicale et des référents discursifs, dans la sous-section suivante, que je bouclerai le présent chapitre.

---

<sup>92</sup>Ce sont les termes qu'utilisent Balleux et Mukamurera pour évoquer le rapport ambigu des enseignant·e·s, à l'égard de leur propre métier (Balleux et Mukamurera 2013 : 66).

### 3.5 Redéfinition de la *praxis* et radicalisation syndicale de courte durée : la naissance de la Corporation de l'enseignement du Québec et le sens social-politique du travail inspiré du mouvement ouvrier (1967 jusqu'au début des années 1980)

Suite au Rapport Parent<sup>93</sup>, la CIC adoptera le nom de la Corporation des enseignants du Québec (CEQ) en 1967<sup>94</sup>. La CEQ modifiera encore une fois sa dénomination en 1974 dans la mesure où l'organisation syndicale accueillera progressivement de nouvelles catégories d'employé·e·s provenant de l'ensemble des secteurs de l'éducation: professeur·e·s de cégep et d'université, les employé·e·s de soutien et quelques années plus tard les PNE : elle deviendra la Centrale de l'enseignement du Québec. Dans les années 1980 et 1990, des travailleurs·euses issus du secteur de la santé et des services sociaux ainsi que des centres de la petite enfance (CPE) viendront grossir les rangs de la CEQ, qui connaîtra de nouveau une mutation identitaire et deviendra la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) en 2000.

Pour des questions de pertinence sociale et scientifique avec l'analyse qui suivra, je ne traiterai pas de la CSQ, mais plutôt du moment historique qui caractérise la métamorphose de CIC qui deviendra la CEQ, car ce moment témoigne d'un double changement dans la *praxis* syndicale de l'époque. Tout d'abord, un premier changement qui a perduré à la fois dans l'espace-temps et qui renvoie à l'affirmation d'une pratique syndicale de type industrielle. Ensuite, un second changement, qui sera de courte durée dans l'espace-temps et qui s'incarnera entre autres dans la réforme interne des structures organisationnelles de la CEQ ainsi que par une modification de ses référents discursifs<sup>95</sup>. Du début d'années 1970 jusqu'au début des années 1980, la CEQ développera une critique marxienne de l'école comme espace de reproduction

---

<sup>93</sup> Pour rappel : le Rapport Parent a entamé un mouvement de sécularisation du système d'éducation québécois et mené à la création des cégeps ainsi que du réseau de l'UQ.

<sup>94</sup> La CIC regroupait des cadres des établissements scolaires et la métamorphose syndicale de la Corporation mènera à la démission en bloc des cadres en 1967 et en 1969. Par ailleurs, celle-ci deviendra indépendante de l'État en 1974, c'est-à-dire que l'organisation syndicale n'aura plus besoin de l'autorisation des élu·e·s politiques pour modifier ses règlements et statuts (CSQ 2002 : 19).

<sup>95</sup> Je tiens à souligner que ces réflexions politiques sur les formes et les stratégies syndicales prennent part dans un contexte sociohistorique bien particulier, autant sur le plan international que national, par exemple avec les événements de mai et juin 1968 en France, le premier choc pétrolier en 1973, les revendications et actions des mouvements féministes et indépendantistes (Front de Libération du Québec (FLQ), 1963-1972 et le Front de libération des femmes du Québec (FLF), 1969-1971). Par ailleurs, ce moment de radicalisation syndicale n'est pas propre à la CEQ. La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) et la CSN ont également connu des épisodes de radicalisation et le premier Front commun intersyndical en 1972 (CEQ-CSN-FTQ) constitue un des exemples qui se rapproche le plus de la définition du sens social-politique ouvrier que propose Pinard.

sociale. Cette critique et les expérimentations organisationnelles qui en découlaient s'estomperont lors de la construction d'un État néolibéral dans les années 1980 et la collaboration de classe avec l'État reprendra son cours, notamment dans les années 1990 (Rouillard 2004 : 328), c'est pourquoi je crois qu'il faut parler d'une « radicalisation syndicale<sup>96</sup> » de courte-durée, à l'image de « l'esprit du temps ». À cet égard, Tardif suggère que les années 1960-1970 à la CEQ sont marquées par des luttes pour des droits sociaux et que les années 1970-1983 sont davantage marquées par des luttes en faveur des droits syndicaux (Tardif 1995 : 184).

Il est possible de repérer des traces de l'évolution critique de cette *praxis* syndicale lors des congrès de juin 1971 et de juin 1972. Dans le premier congrès, la Corporation va entérinée le document *Premier Plan* et dans le second, le manifeste *L'école au service de la classe dominante* (CSQ 2002 :14-15). À titre d'exemple, le premier document engendre la création d'un comité d'action sociale (CAS) qui est sous l'autorité du Conseil général et propose la mise en place de comités d'action politique (CAP) à l'intérieur des syndicats locaux. (CSQ 2002 : 14). Ces comités regroupaient des enseignant·e·s, mais également des étudiant·e·s et des membres du personnel de soutien.

Par ailleurs, le second document est un manifeste qui définit le système capitaliste en tant « qu'ennemi commun » et critique le rôle de l'État québécois, celui du patronat et de l'école dans la reproduction des inégalités sociales (CEQ 2012[1972]: 51) (CEQ 1972 : 51). La CEQ souligne que l'école est un lieu de reproduction des rapports de domination économique (exploiteurs et exploités) et social (sexisme, racisme, etc.) et qu'elle n'est pas neutre, car qu'elle contribue à la transmission de l'idéologie capitaliste. Parmi ses propositions, elle recommande l'établissement d'une société égalitaire et sans classes sociales et suggère aux syndicats locaux de boycotter toutes les formes de contrôles établies par le MEQ (CEQ 2012[1972]: 94-95).

De surcroît, dans un autre texte, *École et luttes de classes au Québec* (1974), la CEQ véhicule une vision pédagogique qu'elle surnomme « pédagogie de la conscientisation ». La CEQ confie aux enseignants la tâche de faire prendre conscience aux étudiant·e·s de leur

---

<sup>96</sup> Cet épisode de radicalisation est également marqué par l'usage fréquent des arrêts de travail comme moyen de pression : de 1971 à 1983, la CEQ a enregistré un total de 46 journées de grèves (Tardif 1995 : 26).

appartenance à la classe des travailleurs·euses (Rouillard 2004 : 168). À cette époque, la question de la construction d'une conscience de classe à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte scolaire apparaît donc importante aux yeux d'une partie des membres de la CEQ. Ce n'est pas un hasard si sur le plan discursif, l'organisation syndicale fait usage de l'expression « travailleuses et travailleurs de l'enseignement » (Meunier et Piché 2012 : 120). Ce passage rapide sur les pratiques syndicales de la CEQ au cours des années 1970 et début 1980 laisse entrevoir des fragments du sens social-politique du travail inspiré du mouvement ouvrier (Pinard 2018). La CEQ de cette époque prône des solidarités élargies dans la communauté, autant sur le plan symbolique (refus de l'organisation syndicale d'opérer une distinction entre les enseignant·e·s et les « autres » travailleurs·euses du secteur de l'éducation) et pratique (par exemple avec la présence d'étudiant·e·s au sein des CAS et des CAP)<sup>97</sup>.

Une analyse historique plus détaillée des discours syndicaux de la CEQ serait sans doute nécessaire pour confirmer mon interprétation en lien avec la typologie des sens du travail de Pinard. D'autant plus, cette analyse devrait assurément prendre en compte les discours et positions des employé·e·s syndicaux et des membres au sein des différentes structures syndicales (comités, fédérations et syndicaux locaux). Il n'empêche que la dimension « mouvement ouvrier » apparaît un peu plus visible dans les discours et les pratiques syndicales de la CEQ. Cette petite digression sociologique permettra de mieux circonscrire les conditions d'émergence de la FAE, dont les discours et pratiques s'inscrivent davantage dans un registre qui relève du corporatisme syndical et sont moins proches des tendances historiques du mouvement ouvrier.

### **3.6 La création de la FAE et le retour au syndicalisme de métier (2006 à aujourd'hui) : la critique et le renforcement de la pensée experte au nom de l'autonomie et du bien commun**

En 2000, au cours des négociations dans le secteur (para)public québécois, trois enjeux vont provoquer des tensions intra syndicales à la CSQ : le dossier de l'équité salariale, de la réforme de l'éducation et du renouvellement de la convention collective nationale en 2005 (FAE,

---

<sup>97</sup> Lors des congrès subséquents, les documents qui vont être adoptés par la CEQ vont mettre de l'avant l'idée selon laquelle les luttes sociales doivent s'articuler « [...] autour de question d'égalité, de lutte contre la pauvreté, de divers droits sociaux (logements décents, salaire minimum, droit à l'assurance-chômage, etc.), de la lutte des femmes, d'accès à la santé, etc. » (Tardif 2013 : 91). Des comités de conditions féminines vont être créés et vont prôner l'établissement d'un réseau public et gratuit de garderies, le droit à l'avortement et la nécessité pour le patronat de payer des congés de maternité d'une durée de 20 semaines (Rouillard 2004 : 193).

historique). Le premier enjeu est à notre avis celui qui a le plus soulevé de mécontentements. Depuis de nombreuses années, notamment pendant les années 1990, la question de l'équité salariale entre les différentes catégories du corps enseignant est sujette à débat. En 2002, après trois jours de grève effectués par l'Alliance des professeures et professeurs (APPM), le PQ, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) et son homologue anglophone, la *Quebec Provincial Association of Teachers (QPAT)* en arrive à une entente. L'entente conclue prévoyait une augmentation de 27 à 32 heures du temps de présence obligatoire à l'école incluant du temps pour du travail de nature personnelle et l'instauration d'une échelle salariale unique pour supprimer les avantages salariaux qu'octroyaient des formations universitaires de 2e et/ou de 3e cycle (Tardif 2013 : 260). L'équité salariale a été atteinte, mais au détriment d'une augmentation de la durée de présence des enseignant·e·s à l'école. En ce qui concerne les deux autres enjeux, certains syndicats locaux à l'intérieur de la CSQ s'opposaient de façon plus virulente à la réforme de l'éducation et ils s'opposaient également aux consignes dispensées par la Centrale quant au respect des dispositions l'entente nationale en 2005 (Tardif 2013 : 261).

Compte tenu de ces éléments, en 2006, neuf syndicats locaux vont entreprendre une procédure de désaffiliation de la CSQ-FSE. En juin, suite à un référendum qui s'est déroulé dans 800 établissements scolaires, les membres des neuf syndicats votent à la majorité pour quitter la CSQ (FAE, Un peu d'histoire !). À la fin du mois de juin, des délégué·e·s syndicaux fondent la FAE et adoptent des statuts provisoires en attendant son congrès de fondation en 2007.

**Tableau 4 – Liste des neuf syndicats locaux affiliés à la FAE<sup>98</sup>**

<b>Syndicats affiliés</b>	<b>Estimation du nombre de syndiqué·e·s</b>
Alliance des professeures et professeurs de Montréal (APPM)	9 610 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement des Basses-Laurentides (SEBL)	4 060 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska (SEHY)	1 785 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de l'Outaouais (SEO)	5 155 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île (SEPI)	3 680 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de la région de Laval (SERL)	5 150 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (SERQ)	5 000 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal (SEOM)	5 605 enseignant·e·s
Syndicat de l'enseignement des Seigneuries (SES)	635 enseignant·e·s
<b>Nombre total de syndiqué·e·s : 40 680</b>	

Comme en témoigne le tableau ci-haut, la fédération syndicale regroupe plus de 40 000 enseignant·e·s provenant de neuf syndicats du secteur scolaire. La FAE et les syndicats qui en sont membres ont développé un discours revendicatif axé sur « l'autonomie » et la « reconnaissance » du travail des enseignant·e·s à titre de « professionnel·les » de l'éducation. Encore une fois, le commentaire que j'ai précédemment fait au sujet des discours et pratiques de la CEQ s'applique aussi à la FAE : je ne veux pas faire des amalgames et considérer que les

---

<sup>98</sup> Ces données proviennent de la page web « Syndicats affiliés » du site internet de la FAE : <<https://www.lafae.qc.ca/affilies/>>.

élu·e·s syndicaux de la Fédération, des syndicats locaux et les syndiqué·e·s partagent une conception homogène du travail enseignant et du syndicalisme. L'analyse du rapport au travail et au syndicalisme dans le prochain chapitre démontrera l'existence d'une pluralité des formes de rapport chez les enseignant·e·s, marquées par des recoupements et de divergences. Il me semble cependant important de donner mon interprétation des « positions officielles », c'est-à-dire la manière avec laquelle j'entrevois la praxis syndicale de la FAE.

En scrutant le site web de la FAE et certains documents, plus spécifiquement le manifeste « Oser. Ensemble. Maintenant.<sup>99</sup> » (2018) et la section « Sociopolitique », notamment les onglets « Guide des mythes de la profession enseignante » et « Réseau d'action sociopolitique », j'ai constaté le caractère ambiguë et paradoxale du discours de l'organisation syndicale, qui constitue à la fois une critique et prolongement de la pensée experte au nom de l'autonomie et du bien commun (des enseignant·e·s, des élèves et plus généralement de la société comprise comme un tout relativement homogène).

Tout d'abord, la connivence de ce discours syndical avec la pensée experte se manifeste au travers l'adoption d'une conception anti vocationnelle de l'enseignement. Ce discours met l'accent sur le fait que les enseignant·e·s sont des professionnels·les qualifié·e·s et qu'il est exclusivement de la responsabilité de l'État-employeur de les former : « L'enseignement n'est pas une vocation, mais une profession exigeante exercée par des travailleuses et travailleurs qualifiés, qui ont des convictions, des aspirations et une vie personnelle » (FAE, Guide des mythes de la profession enseignante : Le don de soi). « Il n'appartient pas au syndicat, mais à l'employeur, de recruter et de former les membres du personnel enseignant et, le cas échéant, de faire la démonstration qu'ils ne répondent pas aux attentes ou critères pour pratiquer la profession » (FAE, Guide des mythes de la profession enseignante : Le syndicat).

Tel qu'il a été discuté dans la première partie de ce chapitre, si le discours vocationnel reconduit une division sexuelle du travail enseignant en essentialisant le travail effectué par les femmes, le discours professionnel, de son côté, reconduit la division technique et sociale du

---

<sup>99</sup> Voici, en résumé, les sept thèmes et revendications du manifeste sociopolitique de la FAE : 1) Pour la défense du bien commun; 2) L'État premier responsable de l'égalité du bien commun; 3) Pour la protection de l'environnement; 4) Pour la protection des services publics; 5) Pour la justice sociale; 6) Pour un meilleur partage de la richesse et 7) Pour un monde meilleur. Vous pouvez télécharger le manifeste en visitant cette page web : <<https://www.lafae.qc.ca/sociopolitique/manifeste/>>.



travail en consolidant l'hégémonie d'une pensée experte. Les enseignant·e·s formé·e·s et qui ont obtenu leur brevet, sanctionné par la pensée experte universitaire, sont désormais représenter à titre d'expert·e·s, justifiant par le fait même leur autonomie. Cette adhésion à la pensée experte favorise la segmentation des espaces/conditions d'emploi selon le principe « à chacun·e son expertise » et reconduit par la même occasion le dualisme qualification/non-qualification<sup>100</sup> propre au sens social-politique des syndicats de métier. Cela a pour conséquence de baliser le champ de la solidarité et les possibilités d'intervention des autres « travailleurs et travailleuses » de l'enseignement<sup>101</sup> en excluant tous·tes les non-enseignant·e·s, notamment celles et ceux en formation par exemple les stagiaires. À titre d'exemple, ce type de discours syndical contribue (in)volontairement à la consolidation de l'expertocratie et à l'exploitation des stagiaires au bas de l'échelle éducative, car la non-rémunération des personnes en situation de stages, en grande majorité des femmes, peut être justifié par l'État sous prétexte qu'elles et ils ne sont pas encore des « enseignant·e·s qualifié·e·s ». L'idéologie de l'expertise au nom de l'autonomie peut donc facilement faire l'objet d'une instrumentalisation par l'État-employeur et devient donc, dans ce contexte, un argument pour les tenant·e·s du discours sacrificiel.

Par ailleurs, en jouant le jeu « expert·e·s contre expert·e·s » pour défendre l'autonomie des enseignant·e·s, la FAE tente de lutter contre l'impérialisme de la rationalité technique-instrumentale – qu'elle mobilise pour ses propres fins, ce qui peut amener une confusion entre les moyens et les fins – d'un État-évaluateur, animé par l'idéal de la réussite scolaire. En effet, la FAE a construit un discours anti managérial prônant le renforcement de l'État-éducateur et social – et donc contre la prolifération d'une caste particulière d'experte qui risque de lui

---

<sup>100</sup> Comme le soulève Pinard, la non-reconnaissance des qualifications des femmes a contribué à exacerber la division sexuelle du travail et donc à l'invisibilisation de leurs compétences : « Ainsi, les ghettos d'emplois réservés aux femmes seraient en partie une construction sociale liée à la non-reconnaissance de leurs qualifications, de leur contribution au développement capitaliste par leurs compétences. L'invisibilité de la participation des femmes au système capitaliste affecte tout autant notre compréhension de la société et de ses transformations que leur absence du pouvoir collectif attribué aux travailleurs (par le biais des qualifications). Ce phénomène implique donc une analyse critique, non seulement de la relative absence des femmes de la qualification, mais du concept même et de la réalité qu'il est censé couvrir. La qualification comme concept abstrait renvoie à un mécanisme de régulation sociale et économique de la participation des salarié·e·s à la production capitaliste, à des rapports sociaux spécifiques » (Pinard 2018 : 229).

<sup>101</sup> L'idée d'une *praxis* syndicale par et pour les enseignantes se reflète notamment dans la structure des comités syndicaux de la FAE. Sur papier, les comités ne semblent pas ouverts aux non-syndiqué·e·s et autres travailleurs·euses de l'éducation, comme l'étaient les CAP et CAS de la CEQ. Pour plus de détails sur les différents comités de la fédération, voir le lien suivant : <[https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/09/20160909\\_listes-comitesfae\\_2016-19.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/09/20160909_listes-comitesfae_2016-19.pdf)>.

révoquer son expertise – au nom du bien commun (ici synonyme de « l'intérêt collectif »). Il s'agit de lutter contre ce qu'elle nomme « l'École-entreprise » produit de « l'idéologie néolibérale ». Cet extrait tiré du manifeste de la fédération illustre bien ce que je souhaite démontrer :

Une autre conception de la société et du bien commun, dite néolibérale, a voulu s'y substituer. Aujourd'hui hégémonique, cette nouvelle idéologie répond essentiellement à des valeurs individualistes et utilitaristes ainsi qu'à des intérêts économiques et marchands, présentés comme préalables à tout développement humain. Le modèle d'organisation sociale et les structures qu'elle privilégie font l'apologie du libre marché, de la concurrence à outrance, du productivisme et de la performance [...] Comme membres de la FAE, nous nous opposons à la dérive marchande qui dénature les programmes sociaux et les services publics, et fragilise le filet social du Québec. D'abord, en tant **qu'enseignantes et enseignants**, nous dénonçons le fait que l'école publique soit assaillie depuis de nombreuses années par divers courants et pratiques mercantiles qui menacent sa mission fondamentale, en mettant l'accent sur la qualification de la main-d'œuvre plutôt que la formation de citoyennes et de citoyens autonomes. Ensuite, comme **travailleuses et travailleurs** syndiqué[-e]-s de l'État, nous subissons, comme plusieurs autres, le mouvement de la gestion axée sur les résultats, de précarisation des emplois, d'augmentation des contrôles, d'alourdissement de notre tâche et de notre charge de travail qui contribuent à dénaturer notre profession et à diminuer le pouvoir attractif de la fonction publique et parapublique. Enfin, en tant que **citoyennes et citoyens**, nous déplorons que la mission et la portée des services publics et des programmes sociaux soient redéfinies, voire détournées au profit d'une vision marchande qui échappe et s'oppose à l'intérêt collectif (FAE 2018 : 6 et 15, les auteurs·trices soulignent).

Si l'Église avait attribué une « mission céleste » et « civilisationnelle » aux institutrices en recourant à la notion de vocation, la FAE s'est en quelque arrogée le titre d'experte-représentante de l'intérêt collectif en se dotant d'une mission modernisatrice de « défense du bien commun », menacée par l'avènement d'un État néolibéralisé, qui « dénature » les fondements de la profession et en détournant la « nature » des services publics. Dans l'optique d'un faire advenir une « société meilleure », la FAE affirme vouloir bâtir « un syndicalisme de luttes et de combats collectifs [...] critique de l'État et indépendant des partis politiques », ce qui l'amène à chercher des alliances là où elles sont possibles, c'est-à-dire avec des acteurs·trices hors du monde éducatif qui partagent « [ses] préoccupations, [ses] objectifs et [ses] idéaux » (FAE 2018 : 26).

Malgré sa critique de la marchandisation de l'éducation et du virage néolibéral de l'État ainsi que de son ouverture à construire des solidarités hors travail en relation avec certains enjeux extrascolaires (notamment la « protection de l'environnement »), je crois que peu d'éléments des discours et des pratiques de la FAE revêtent un sens social-politique du travail qui est proche de celui du mouvement ouvrier. Je dirais même que la *praxis* de la FAE semble s'opposée à celle de la CEQ et que cette première est plus susceptible de mener à une

collaboration de classe avec l'État ou à l'émergence de luttes intra syndicales<sup>102</sup>. Dans un tel contexte, le retour vers le syndicalisme de métier semble incompatible, si on s'en remet aux propositions théoriques de Pinard, avec l'intention de construire une conscience de classe s'appuyant sur des enjeux hors travail et sur des solidarités élargies dans la communauté. Cependant, qu'en est-il du rapport au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s membres des syndicats affiliés ? Leur esprit est-il plutôt marqué par un sens social-politique ouvrier ou « typique » lié à celui des syndicats de métier ? Il est maintenant (et enfin!) temps de répondre à ces deux questions qui font l'objet de mon mémoire. La reconstruction des parcours de trois des neuf enseignant·e·s que j'ai rencontré m'a permis de dégager différentes relations entre rapport au travail et au syndicalisme et cela me permettra d'effectuer un retour critique en lien avec la typologie de Pinard.

---

<sup>102</sup> Il ne faut pas oublier que la bureaucratisation et l'institutionnalisation du syndicalisme a engendré l'émergence du phénomène du « syndicat-employeur ». Les différents « paliers » de l'organisation syndicale (centrales, fédérations, syndicats locaux) embauchent désormais différentes catégories d'agent·e·s technique (avocat·e·s, économistes, conseillers·ières syndicaux, secrétaires, etc..) pour les appuyer dans la gestion de leur personnel ainsi que dans la gestion des « services » offerts aux membres. Ainsi, le « marché interne » du travail dont parle Pinard, l'invention par le management de l'emploi, s'est transposé à divers degrés à l'intérieur même de chacun des paliers syndicaux conformément à la logique de l'organisation. Les luttes intra syndicales ne sont donc pas seulement des luttes socioculturelles se déroulant au sein d'instances formelles et « démocratiques », entre les MNE, les PD et membres des CA ou des CE. Elles s'orchestrent également entre les donneurs d'ouvrage au sein de l'organisation syndicale et les employé·e·s syndicaux doté·e·s de différentes expertises, définitions de tâches et conditions d'emploi. Cela peut mener à des situations bien particulières, à une forme de « patronage syndical », comme ce fut le cas lorsque le SEHY a décrété, en juin 2018, un lock-out de ces employé·e·s. Pour plus d'information, voir l'article suivant : <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1105648/syndicat-enseignants-employes-lock-out-haute-yamaska>>.

## CHAPITRE 4 – Analyse des matériaux de recherche

### 1. Introduction au quatrième chapitre

Ce quatrième chapitre consiste en l'analyse des parcours d'emplois, scolaires et syndicaux de trois participant·e·s à la recherche et vise à saisir quels sont les événements, relations sociales et épreuves qui concourent à la construction de leur rapport au travail et au syndicalisme. Les analyses ont été construites de manière à dégager les univers de sens qui recoupent les rapports au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s rencontré·e·s, tels que les univers de la famille, de la religion et de la gestion technisée (dont l'expression pensée experte et managériale constituent des synonymes).

J'ai choisi de consacrer mon chapitre à l'analyse du discours de trois entretiens plutôt que de produire une typologie ou une analyse thématique qui tienne compte des neuf entretiens que j'ai effectué. Les trois entretiens qui sont analysés dans ce chapitre – ceux de Mélanie, de Charles et de Marie-Ève – ont été choisis afin de démontrer l'existence du caractère protéiforme, ambivalent et l'enchevêtrement de trois univers de sens – ceux de la religion, de la famille et de la gestion – qui traversent les rapports au travail et au syndicalisme des participant·e·s<sup>103</sup>. Par ailleurs, l'idée de décortiquer en profondeur les discours des personnes rencontrées a été privilégiée parce que cette façon de faire permet d'esquisser l'ensemble complexe des éléments qui contribuent à l'évolution des expériences et représentations du travail et du syndicalisme. Je crois que la méthode typologique ou thématique, en proposant un traitement plus homogénéisant et particulièrement en différenciant des discours et des parcours, en vient à gommer le caractère heuristique de la théorie et méthode analytique des parcours de vie. Ce que je veux dire, c'est que les lignes entre les cases de la typologie ou les catégories de l'analyse thématique tendent à dessiner des contours étanches, à produire des cloisons. Dans le cadre de cette analyse, j'ai essayé de faire un travail de transversalité, en ne posant pas la religion, la famille et la gestion

---

<sup>103</sup> Il faut aussi préciser qu'après réflexion, j'ai décidé de ne pas tenir compte de deux entretiens pour des raisons de confidentialité. Le fait que ces deux personnes disposent d'une grande visibilité dans le monde syndical et les situations conflictuelles qu'ils vivent au sein de leurs syndicats locaux sont des éléments qui rendent très difficile une analyse confidentielle de leurs propos.

comme des catégories inertes et finies, mais plutôt comme des domaines de sens appelé à varier selon les motifs des participant·e·s.

Conformément à la théorie/méthode analytique des parcours de vie, toutes les personnes interrogées ont vécu des rencontres interpersonnelles, des événements, des moments et ont participé à des activités de diverses natures, mais toutes ces rencontres revêtent différentes potentialités et singularités. Autrement dit : les gens rencontrés ont fait l'expérience des mêmes choses ou rituels sociaux, comme par exemple l'entrée sur le marché du travail, mais leurs expériences et interprétations se caractérisent par une complexe singularité. Au risque de me répéter, si l'analyse se concentre sur les parcours, rapports au travail et au syndicalisme de trois personnes, c'est aussi dans le but de faire dialoguer les propos des participant·e·s, c'est-à-dire de tracer des lignes transversales. Les analyses présentées ici n'ont aucune prétention à la généralisation, pas plus qu'elles ne sont exécutées en silo. Au fur et à mesure que les lecteurs·trices deviennent familier avec les parcours et avance dans la lecture, l'analyse se complexifie et une réflexivité analytique s'installe progressivement. Je vise ainsi, en tenant compte de la spécificité de chaque entretien et dans la mise en relation, à articuler et mettre au travail certains concepts et à mobiliser les cadres théoriques (général et particulier) et méthodologiques que j'ai développé dans les précédents chapitres.

Sur le plan théorique, j'ai aussi proposé – en recourant à trois figures : 1) celle du syndicat presque-fantôme et de l'illusion syndicale (présence quasi-fantomatique du syndicalisme, processus de fantomatisation de l'action syndicale) ; 2) celle du syndicat-manager et 3) celle du syndicat-taylorisé (processus de taylorisation de l'action syndicale) – un champ lexical qui témoigne de ma volonté d'illustrer et de conceptualiser divers processus qui concourent à la production des rapports au travail et au syndicalisme des enseignant·e·s interrogé·e·s. Je conçois la recherche en tant qu'activité artistique et nécessairement sensible. L'analyse qui suit est à mes yeux un processus de création, exécuté dans une optique d'expérimentation sociale et l'effort déployé ici doit être interprété comme une tentative de théorisation du syndicalisme, le déploiement de mon « imagination sociologique » (Wright Mills 2006[1959]). C'est donc dans cette perspective vous êtes invité·e·s à lire les prochaines pages. J'aimerais également ajouter que si les figures ne sont pas définies de manière exhaustive

dans cette introduction, c'est parce que la logique de l'analyse est éminemment inductive et que la signification des concepts est précisée dans le contexte de chacun des entretiens.

En ce qui concerne la structure ou la forme de l'analyse, j'ai construit un modèle en trois étapes qui m'a permis, je crois, de conserver un esprit de synthèse et une liberté de création. L'analyse de chacun des entretiens débute avec une ethnocontextualisation, suivie d'un résumé de l'analyse et des parcours, et se termine avec une analyse détaillée du discours des participant·e·s. À la fin de chacune des analyses, j'ai proposé une conclusion qui se décline en trois parties et donne forme à des réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme. Je tiens aussi à mentionner que l'utilisation des guillemets dans ce chapitre est uniquement destinée à distinguer les propos qu'ont tenu des participant·e·s des miens. De plus, la plupart des notes de bas de page qui se trouvent dans cette partie du mémoire font référence aux propos des participant·e·s des six entretiens que je n'ai pas choisi de traiter, afin d'explicitier certains aspects transversaux entre les propos des personnes interrogées.

En raison de l'existence de conflits inter et intra syndicaux, et des conflits avec les directions d'établissements scolaire, j'ai volontairement omis de mentionner certaines informations sociodémographiques relativement au profil des participant·e·s, telles que : l'âge, l'ethnicité, le syndicat local à laquelle la personne est affiliée, le sexe de la direction d'école (d'où l'usage d'expressions épicènes comme personne directrice), l'endroit de nos rencontres, le nom des villes, des écoles et des commissions scolaires, le champ disciplinaire (sauf pour Charles, car cela est particulièrement important pour l'analyse). J'ai seulement indiqué le sexe, le nombre d'années cumulées dans le milieu de l'enseignement scolaire, l'état familial, les conditions d'emploi et la position syndicale occupée par la personne interrogée. Enfin, s'il n'y a pas de conclusion à ce chapitre d'analyse, c'est parce que la conclusion générale du mémoire vise à mettre en relief et de manière concise l'analyse des entretiens que j'ai déployé avec les trois figures, objectifs et questions de recherche (question générale et questions spécifiques) du premier chapitre.

## **2. Premier entretien : Tout ce qui compte ? Yeah ! La famille, la famille, la famille la famille<sup>104</sup>**

### **2.1 Ethnocontextualisation de l'entretien**

J'ai pris contact avec Mélanie par courriel grâce à un membre de mon entourage qui lui avait parlé de mon projet de mémoire. Elle s'est montrée à la fois intéressée et réticente à m'accorder un entretien. En effet, la personne qui lui a fait part de mes intentions de recherche m'avait souligné que Mélanie, ne se considérant pas impliquée sur le plan syndical, doutait d'avoir « grand-chose à dire » sur les enjeux se rattachant au syndicalisme.

C'est pourquoi dès la prise de contact, j'ai tenu à la mettre en confiance. Je lui ai expliqué que son point de vue était important pour moi, car les perspectives des MNE étaient en quelque sorte invisibles dans les études portant sur le syndicalisme et que je ne tenais pas à documenter les perspectives des membres des comités exécutifs, ni celles des employé·e·s syndicaux. Je lui ai aussi écrit qu'elle pouvait avoir une opinion sur son syndicat local et sa Fédération sans nécessairement y être formellement impliquée, que ses propos resteraient confidentiels et que je cherchais à rencontrer des enseignant·e·s ayant des profils sociodémographiques variés. Dans le courriel que je lui ai envoyé, je lui ai également expliqué les objectifs de ma recherche, lui ai indiqué la durée approximative de l'entretien – entre 60 et 90 minutes – et lui ai donné quelques exemples des questions que je voulais lui poser.

J'ai laissé Mélanie choisir la date ainsi que le lieu de notre rencontre. Elle m'a proposé de venir la rejoindre à son école en fin de journée. Elle est venue m'accueillir au secrétariat de l'école vers 16h. Nous nous sommes ensuite dirigés vers sa classe où on s'est assis à une petite table. Presque toutes les chaises étaient à l'envers dans ce local spacieux, coloré, silencieux et bien éclairé, dans lequel se trouvaient de nombreuses marchandises, qui étaient accrochées aux murs et rangées dans des bacs. Au même moment, le concierge de l'établissement faisait le ménage des couloirs. Après avoir fermé la porte du local, j'ai fait remplir à Mélanie les formulaires de confidentialité et celui que j'ai conçu pour construire des données sociodémographiques.

---

<sup>104</sup> Ce titre fait référence au refrain de la chanson « La famille » du collectif de rap québécois Alaclair Ensemble.

## 2.2 Résumé des parcours et de l'analyse

Mélanie demeure avec son conjoint et ses enfants et a effectué son choix de carrière dans la mesure où il s'arrimait à son intention « [d']avoir une famille ». Elle enseigne dans le secteur préscolaire depuis neuf ans, détient sa permanence d'emploi et travaille à temps plein. C'est une membre non élue de son syndicat local qui a participé à quelques activités syndicales lors des dernières négociations dans le secteur public, telles que : des réunions syndicales, des assemblées générales, des manifestations et des journées de grève. Se dégage des discours et des récits de Mélanie une représentation de son milieu de travail et de ses collègues qui l'habitent quotidiennement comme une famille: l'école est famille, la classe est communauté et le directeur est ami. Les relations sociales dans ce milieu de vie ont l'air harmonieuses et le conflit absent. Mélanie envisage le travail enseignant comme une « vocation », comme un rôle « d'éducation » et de « gestion ». Incertaine du rôle que sont appelés à jouer les syndicats, elle souligne que leur but est de « défendre » les conditions de travail et « d'améliorer la convention [collective] ». Par ailleurs, elle souligne que ceux et celles qui « travaillent » pour le syndicat peuvent lui venir en « aide » si elle commet une « erreur » ou qu'ils sont en mesure de remédier à une « problématique quelconque ». C'est en ce sens que j'utilise le néologisme de syndicat-manager pour interpréter son rapport au syndicalisme, qui est marqué par le sens de l'emploi et la rationalité technique-instrumentale : le syndicat est un instrument de protection de l'emploi pour les enseignant·e·s. Mélanie évoque clairement que sa priorité est de passer la majeure partie de son temps hors travail avec sa famille. La vocation du syndicat est de gérer les situations extraordinaires et spectaculaires qui surgissent dans le quotidien du travail enseignant. La figure du syndicat-manager renvoie en quelque sorte au sens du travail-organisé qu'a théorisé Pinard.

Par ailleurs, même si elle « blâme » l'État en ce qui concerne la dégradation de ces conditions de travail et se dit « bien représentée » par son syndicat local, notamment lorsqu'elle doit « l'appeler », c'est en quelque sorte par « devoir » plutôt que par conviction qu'elle a participé à des activités syndicales en période de négociation, car avant même de participer, elle avait en tête que « ça n'allait rien donner ». Mélanie semble être convaincue que l'action syndicale ne peut pas avoir le « dernier mot » sur celle du gouvernement québécois malgré le bon travail des représentant·e·s syndicaux pour que leur « convention [collective] soit améliorée ». Il n'y a pas de PD dans son école et les récits de ses expériences syndicales



indiquent que la vie syndicale est fortement structurée par les périodes de négociation collective et par le rôle informel qu'occupe une enseignant·e non-délégué·e, qui agit en quelque sorte de manière non-officielle en transmettant diverses informations et documents syndicaux aux membres du corps enseignant.

Pour Mélanie, ça « ne changerait pas grand-chose » dans son quotidien s'il n'y avait pas de syndicat. Sans pour autant être en contradiction totale avec son expérience de travail, l'expérience du syndicalisme vécue par Mélanie est une expérience occasionnelle et relativement singulière, particulièrement ajustée aux cadences de la négociation collective. Elle est ressentie comme expérience extra-quotidienne. La vie syndicale apparaît sporadique lorsqu'elle est comparée à l'expérience du travail enseignant, qui est une expérience de type familiale et quotidienne, qui est autant vécue sur le lieu de travail que celui de la vie domestique.

Pour illustrer l'analyse que j'effectue de son rapport au syndicalisme, j'ai développé les idées de présence syndicale quasi-fantomatique (ou de syndicat presque-fantôme) qui, je crois, donnent à penser cette tension entre apparence et réalité sociale : le syndicat existe-t-il vraiment ? qui le compose ? que fait-il ? quel est son rôle ? où est-il ? les conséquences de l'action syndicales sont-elles perceptibles dans mon quotidien de travail ? En recourant à la figure du fantôme, j'entends le fait que si Mélanie a de la difficulté à se souvenir des différents épisodes de sa vie syndicale momentanée cela peut se comprendre en termes de relations de proximité : il y a une grande distance entre Mélanie et le syndicat qui tend à s'écourter lors des périodes de négociation. Aussitôt que les négociations sont terminées, celui-ci s'éloigne, d'où le fait qu'elle doit alors lui « téléphoner » (l'invoquer) pour le ramener à la vie. Entre les périodes des négociations, le syndicat devient en quelque sorte anonyme, il devient un syndicat à distance et se matérialise rarement dans des interactions sociales en face-à-face (mis à part avec la déléguée informelle qui, elle-même, ne se dit pas déléguée syndicale) mais plutôt à travers la médiation de certain types de documents : pamphlets, courriels, journaux, etc. Le syndicat – Mélanie n'évoque ni une personne en particulier, ni une instance précise – s'occupe alors surtout de répondre aux questions des membres relativement à la convention collective. C'est en ce sens qu'il peut être qualifié de fantôme : Mélanie ne peut dire ce qu'il est réellement, elle n'en parle avec aucune précision, dans une logique d'abstraction, d'anonymat (de manière désincarnée, sans identité humaine ou sociale) et dans une perspective d'étrangeté ; elle ne spécifie pas

« qui » qui lui a répondu au téléphone (est-ce par exemple, un·e employé·e de son syndicat local ?).

L'analyse qui suit démontrera que le rapport au travail et au syndicalisme qui se dégage du discours et des récits de Mélanie sont structurés par des rapports sociaux de parenté, managériaux et de religion. Il y a des traces de la figure de l'institutrice tant dans ses propos quant au rôle de l'enseignante ainsi qu'au sujet de l'institution de la famille et de la paroisse dans ses représentations de l'école et sa classe. Un des liens qu'elle établit entre rapport au travail et au syndicalisme peut être interprété de la façon suivante : une implication syndicale soutenue lui déroberait une partie de son temps – l'action syndicale a un coût en termes de temps de vie et ces sacrifices ne changeraient pas « grand-chose » dans son quotidien de travail – tout en risquant de porter atteinte au bien-être de ses familles (famille scolaire et domestique), qui sont, pour Mélanie, des espaces sociaux de valorisation soi. Dans cette optique, le rôle qu'elle octroie au syndicat est surtout celui de défendre les conditions d'emploi de ses membres, d'améliorer leur convention collective, de répondre à leurs interrogations et de réparer les erreurs qui se produisent dans la routine de travail. Je vais tenter d'illustrer ces conceptions par le biais de ce que j'ai nommé le processus fantomatisation et en recourant à la thèse de l'exceptionnalisme permanent (Panitch et Swartz 2003, 2013).

Enfin, dans l'analyse du discours que j'effectue de Mélanie, j'utilise à certains endroits, sous la forme de note de bas de page, les propos de Xavier et de Valérie. J'utilise ces deux entretiens dans le but de complexifier l'analyse du rapport au travail et au syndicalisme de Mélanie, parfois pour insister sur certaines ressemblances et à d'autres instants sur l'aspect singulier de ses expériences et représentations.

## **2.3 Analyse détaillée**

### *2.3.1 Le rapport au travail : L'école-famille, le directeur-ami, la classe-communauté et l'enseignement comme vocation, éducation et gestion*

Lorsque j'ai demandé à Mélanie ce qui l'a amenée, dans le cadre de son parcours scolaire et d'emploi, à occuper le métier d'enseignante, elle m'a répondu qu'elle a « toujours su » qu'elle « voulait travailler avec les enfants ». Cependant, elle affirme que lorsqu'elle était plus jeune, elle voulait « être actrice ou journaliste, quelque chose à la télé, dans les médias ». C'est pour cette raison qu'elle a effectué un « bac par cumul ». À la fin de son baccalauréat, elle est

déménagée avec son copain et n'a pas réussi « à trouver de job là-dedans », alors elle a choisi de s'inscrire au baccalauréat en enseignement ainsi qu'en soins infirmiers. Après avoir eu la confirmation qu'elle était acceptée dans les deux programmes, elle a choisi le milieu de l'enseignement scolaire, dans la mesure où elle jugeait que les conditions d'emploi dans ce domaine seraient plus avantageuses pour fonder une famille. Infirmière, me disait Mélanie, est un emploi dans lequel « t'as des *shift* de nuit, de soir ». « [J]e savais que je voulais une famille éventuellement [...] Donc j'ai opté pour l'enseignement préscolaire et primaire [...] c'est vraiment le côté famille, les conditions pour avoir une famille ».

Son expérience d'insertion professionnelle ne semble pas avoir été marquée par la précarité. Quand je lui ai demandé si elle avait déjà changé d'école et si elle avait jonglé longtemps dans le monde de la précarité, elle m'a dit : « Non [...], vraiment pas. J'ai été vraiment chanceuse [...] J'ai connu une autre école, mais ce n'était même pas un contrat. J'avais fait mettons deux mois et demi. Après ça, j'ai eu un contrat ici et je suis restée ici et j'ai eu mon poste ». Elle a donc enseigné dans deux écoles, quelques mois dans le premier établissement et de nombreuses années dans le second. C'est lors de cette transition scolaire – de la première école vers la seconde – qu'elle a été en mesure d'accéder rapidement à la permanence d'emploi. Malgré cette « chance », quand je l'ai interpellée sur sa dernière année de travail et que je l'ai invitée à me raconter comment celle-ci s'est déroulée, Mélanie m'a confié que c'était « plus difficile qu'avant ». Selon elle, il y a deux principales raisons : l'augmentation du ratio d'élèves intégrés et le manque de collaboration des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Mélanie : Ça fait neuf ans que j'enseigne. Cette année, je réalise, c'est sûr que là, je suis encore en rentrée scolaire, faut que j'aie un certain recul, parce qu'à la rentrée, on oublie comment ils sont petits quand ils arrivent, ils ne connaissent rien, il faut répéter 30 fois la même affaire dans un laps de temps, c'est écœurant là. C'est épuisant là, ça draine vraiment [de] l'énergie. Sauf que c'est vraiment plus difficile qu'avant. Je vais t'expliquer pourquoi, [c'est] parce qu'on n'a de plus en plus d'élèves intégrés. Ça, c'est une des causes. Notre ratio est quand même assez élevé, [on n'a] 19 élèves au préscolaire. Bien, l'année passée aussi c'était 19, mais, non. J'ai déjà été en surplus là, j'en ai déjà eu 21. Faut qu'ils ont diminué un peu le ratio, d'un ou deux élèves, tu vois, c'est ça que [je te disais], je ne suis pas bonne côté syndicat ! L'intégration des enfants c'est de plus en plus difficile. J'ai l'impression, et c'est peut-être par rapport à mon milieu ici... qu'on en a lourd sur les épaules. Que les parents se déchargent un peu, en fait, ce n'est vraiment pas juste de l'enseignement, c'est de l'éducation qu'on fait, mais beaucoup d'éducation [...] Là j'ai réalisé : oh, ils ont des besoins particuliers [mes élèves]. Pour l'instant, je n'ai pas d'aide.

Dans cet extrait, Mélanie suggère, à mon avis, que l'absence ou le peu d'aide dont elle dispose est plutôt un problème d'organisation familiale et domestique – le fait que les parents

se déchargent un peu – et n’est pas nécessairement une conséquence de l’organisation scolaire, de l’action syndicale ou des politiques budgétaires restrictives qu’à mis en œuvre le gouvernement québécois dans les dernières décennies. Elle traitera plus tard dans l’entretien du rôle de l’État en éducation en me faisant part de ses expériences syndicales. Les discours rapportés ici suggèrent que Mélanie est amenée à interpréter plusieurs de ses expériences de travail et syndicales au travers du filtre de la « famille » dans une logique de coûts d’opportunité et de renonciation<sup>105</sup>: le temps qu’elle dédierait à participer à des activités syndicales est du temps qu’elle pourrait investir dans sa première famille dite domestique et dans ses pratiques enseignantes au bénéfice de sa seconde famille, qui est composée des membres son établissement scolaire (ses collègues, élèves et la personne directrice).

Dans cette perspective, je propose tout d’abord d’examiner la façon dont Mélanie parle de ses relations avec ses collègues de travail, la personne directrice et de son rapport aux élèves. En répondant à mes interrogations sur la manière dont elle envisage ses relations avec ses collègues et sa direction d’école, elle m’a souligné qu’elle serait « fâchée » de changer de milieu

---

<sup>105</sup> Quand je lui demandé sur quoi portaient les revendications syndicales et quels moyens pourraient être mis en œuvre par son syndicat local ou sa fédération afin que ces revendications puissent se concrétiser, Xavier s’est également exprimé dans une logique de coûts d’opportunité et de renonciation. Il soulevait, tout comme Mélanie le fera un peu plus loin, que le syndicat est d’abord un instrument au service des enseignant·e·s, qui va d’emblée « briller par ses actions » au sein du secteur scolaire de l’enseignement. Mais à la différence de cette dernière, il va baliser la portée de l’action syndicale. En effet l’étincelant syndicat ne doit pas trop faire de flammèches : ses actions ne doivent pas compromettre le processus de production et l’ordre scolaire. Pour être défendable, l’action syndicale doit rester « pacifique », car sinon quelqu’un devra en « payer » les conséquences.

Xavier : Ça pourrait être un peu plus large [les revendications]. C’est sûr que revendiquer des meilleures conditions d’enseignement, revendiquer mettons plus de ressources dans les écoles, revendiquer un enseignement d’une meilleure qualité, c’est sûr que ça s’inscrit dans une vision qui est je pense profondément humaniste de la société. Je n’irais pas jusqu’à dire que les Fédérations ont, bien c’est sûr qu’il y a un peu de vocation politique, dans la mesure où ce sont des enjeux qui sont à faire valoir auprès de la société, auprès aussi des politiciens, mais je pense que c’est avant tout dans le milieu scolaire vraiment, que le syndicat va briller par ses actions [...] C’est une bonne question, je n’ai pas trop pensé aux moyens de pression, tant que c’est pacifique, tant que c’est pacifique je pense que je peux me ranger derrière les moyens. Tant aussi que ce n’est pas quelqu’un d’autre qui paye pour nos actions, je pense que c’est défendable.

Si Xavier ne précise pas qui « écoperait » des moyens de pression, pour Valérie, cela semble plus clair : celles et ceux qui paieraient les frais de l’action syndicale serait surtout les parents. C’est pour cette raison – et à cet égard elle rejoint le constat de Mélanie au sujet du caractère futile de l’action collective – qu’elle souligne que la grève est un moyen de pression plus ou moins utile. « Je ne pense pas que ça sert énormément à quelque chose [la grève], personnellement. Sauf que moi, j’entends les parents qui disent : bon, encore une journée de grève, je vais mettre mon enfant où ? Le parent qui travaille dans une *shop*, qui n’a pas de congé maladie, il ne peut pas le mettre dans le garde-robe pis l’attacher ».

de travail, dans la mesure où « [...] c'est une famille. Oui, on est une famille ici [à l'école] ». À propos de la personne directrice de son établissement scolaire, dont elle ne voulait pas que « le nom sort[e] », elle l'a présenté « comme une amie, en fait, de tout le monde »; comme une personne qui est « vraiment humaine, [qui] a des enfants [et qui] est super compréhensive. À la limite, on va lui compter quelque chose pis elle va se mettre presque à pleurer tellement elle est sensible, humaine, à la condition enseignante ». Mélanie considère qu'elle et ses collègues « [sont] vraiment chanceux, on [mes collègues et moi] n'est plus craintif<sup>106</sup> ». Par ailleurs, en me décrivant ces journées de travail, Mélanie a mentionné l'usage qu'elle fait du logiciel ClassDojo, qu'elle dépeint « un peu comme un Facebook, mais de profs », une sorte de « petite communauté virtuelle » :

Mélanie : C'est vraiment comme une communauté virtuelle [*ClassDojo*]. Les parents s'inscrivent et puis je peux mettre des photos. En fait, je l'utilise quand je fais des ateliers, parce que les enfants, à cet âge-là, ils disent : bien je n'ai rien fait, j'ai joué ! [...] Donc je les prends en photo tous les jours ou presque, dans différentes situations, d'atelier, de jeux et j'envoie ça aux parents. [...] C'est sur mes heures, en plus de mon 32 heures [par semaine]. J'envoie ça [les photos] aux parents [et] ils sont contents, ce sont des souvenirs [...] C'est nous, c'est notre petite communauté, c'est le groupe de madame Mélanie. Donc les parents sont contents, ils aiment bien ça puis je leur dit la plupart du temps d'écrire plus dans l'agenda, [...] mais ça l'arrive que des parents m'écrivent [...] pis [que] je leur réponds le soir même, parce que je suis proche de mon cellulaire. C'est ma vie, je ne sais pas !

L'école est une famille, la personne directrice une amie et la classe une communauté : on le constate encore une fois, les références à la famille sont abondantes dans les discours de Mélanie et cela me porte à croire que le travail enseignant constitue en quelque sorte pour elle un prolongement du rôle qu'elle occupe à la maison. En effet, il me semble que ces exemples et métaphores illustrent bien l'existence de certaines traces, dans le milieu de l'enseignement, d'un système recoupant les mondes de la famille et de la paroisse. La personne directrice, l'amie « de tout le monde », peut être conçue comme l'évêque ou le curé de la paroisse scolaire, douée d'une grande humanité et compréhensive, elle assure la supervision de la mission que la société a conféré aux enseignant·e·s ainsi que la concrétisation des espoirs que les parents ont placés dans le devenir-scolaire de leurs enfants. Dans cette école-famille et cette classe-communauté, le conflit social est quasi-absent, les seules dissensions possibles émergeraient des contacts avec

---

<sup>106</sup> Cette citation laisse présupposer que Mélanie et ses collègues ont vécu des « épreuves », soit des « mauvaises » expériences avec un·e ancien·ne directeur·trice d'école. Je n'ai pas obtenu d'information sur cet aspect lors de l'entretien.

les parents des élèves, dans la mesure où les réunions entre collègues, comme le soulignait Mélanie, équivalent à des « réunions de famille ».

Le vocabulaire qu'emploie Mélanie pour caractériser les relations de travail dans son école laisse sous-entendre qu'il y a peu ou pas de dynamiques de pouvoir et d'exploitation, qu'elle-même et ses collègues n'ont « rien à craindre » et, enfin, que tous les employé·e·s de l'école-famille travaillent solidairement à la réalisation d'un objectif commun qui serait celui du bien-être de la communauté. Ceux et celles qui critiquent certains changements dans leurs milieux et pratiques de travail, plus précisément les « plus vieux enseignants » au sujet de la dimension organisationnelle de l'activité enseignante, sont catégorisé·e·s par Mélanie comme des « chialeux ». Il n'y a pas nécessairement de conflits entre ces deux groupes, mais les « vieux enseignant·e·s » n'ont pas la même conception que les « jeunes enseignant·e·s » du travail enseignant. Pour Mélanie, le travail-organisé « ça fait partie » de la job d'enseignant·e :

Mélanie : Je te dirais, c'est drôle parce que quand qu'on a des réunions du personnel, souvent ceux [les vieux enseignants] qui sont sur le point de prendre leur retraite sont beaucoup plus : ah là, on n'a pas le temps d'enseigner, on fait juste de la paperasse. Eux [les vieux enseignants], ils chialent, moi j'appelle ça chialer là. Nous, [les jeunes enseignant·e·s] moins, on dirait que ce qu'on apprend c'est que ça fait partie de notre job. Tandis que les plus vieux enseignants, ils disent : ce n'est pas normal, on est ici pour enseigner, pas pour remplir la paperasse pis gérer tout ce qui est à côté, la photo scolaire, les activités parascolaires, ça ne devrait pas être nous autres. Moi ça ne me dérange pas, dans le sens où, je le fais, ça ne me prend pas de temps. Je suis quelqu'un d'organisée, faique je m'organise pour que justement, ça ne me prenne pas de temps [...]

Dans un autre ordre d'idées, dans les propos de Mélanie, il est possible de retrouver une partie d'un champ lexical qui ressuscitent une figure d'antan, celle de l'institutrice qui prend soin de ses élèves et de sa classe, pour ensuite retourner s'occuper des tâches relatives au foyer en fin de journée. D'ailleurs, Mélanie me dit en plaisantant qu'après sa journée de travail, elle « [a] un deuxième *shift* qui embarque. J'ai été huit heures à avoir de la patience, faut qu'il m'en reste pour mes propres enfants ! ». Elle compare même une partie de son travail à celui du concierge : « C'est comme une maison ici [l'école], t'as vu le concierge qui a passé la moppe entre 4 heures et 10 et 4 heures et quart ? J'ai de la poussière dans ma classe, moi je fais le ménage chez nous, bien je fais le ménage ici ».

Compte tenu la dimension prépondérante qu'occupe le rapport à la famille dans les discours et récits de Mélanie à l'égard de son travail – et du syndicalisme, dont il sera question très bientôt – on peut penser qu'il n'y a pas de moments où Mélanie « quitte » réellement l'école. À la fin de son premier quart de travail, en se mettant en route vers son « deuxième *shift* », elle

prend son travail d'enseignante pour emporter. Au couché, son esprit ne trouve pas sommeil, il est hanté par le spectre de ses élèves :

Mélanie : Je retravaille le soir-là. Je retravaille, je retravaille physiquement pis je retravaille mentalement. Quand je suis dans mon auto, [je me dis] ok, avec cet élève-là, peut-être que demain je pourrais faire cette intervention. Pis ce n'est pas vrai que je me couche en laissant tout de côté, je ne peux pas là. Ce n'est pas comme un dossier que tu fermes pis tu dis : bien il est terminé. Mes élèves; j'en rêve de mes élèves là !

Le fait que les frontières entre temps et espaces de travail et hors travail semblent brouillées pour Mélanie ne tient pas uniquement au rôle joué par son rapport à la famille dans la construction de son rapport au travail. Parmi les couches de sens qui composent son rapport au travail, s'enchevêtrent la valorisation religieuse du métier d'enseignante comme vocation et la représentation du rôle d'enseignante comme gestionnaire de classe et éducatrice. L'encadré ci-dessous reprend une conversation que j'ai eue avec Mélanie au sujet de sa routine de travail lors de notre entretien. À ce moment, je ne lui demandais pas explicitement quelle était sa vision du métier d'enseignante, mais je l'interrogeais concernant le fait qu'elle offre « gratuitement » du temps de travail à son employeur en arrivant approximativement deux heures à l'avance à son école. Mon intervention l'a incitée à se justifier en lien avec cette pratique de la plus-que-punctualité et c'est à cette occasion qu'elle m'a dit que l'enseignement était une « vocation » et que, « syndicaliste » ou pas, « ça fait partie » du métier d'accepter de travailler au-delà de 32h par semaine.

#### **Encadré 2 – Dialogue d'entretien avec Mélanie**

Mélanie : Bien, moi, ce matin j'étais ici à 7h05, mais je commence juste à 9h, faique je suis très disponible le matin pis ça les parents ils le savent en rencontre de parents. Mais à 4h moi c'est chow chow là haha.

Anthony : Mais justement, tu trouves tu que, parce que moi j'ai cette impression-là, que tu donnes quand même du temps de travail gratuit aussi ?

Mélanie : Ah bien oui, mais ça fait partie.

Anthony : Ça fait.

Mélanie : Tous les profs.

Anthony : Tous les profs le font selon toi ?

Mélanie : Bien oui !

Anthony : Pis ça fait partie du métier d'enseignante ?

Mélanie : Je pense que oui. C'est une vocation hein, tu ne le fais pas parce que c'est payant. Premièrement, tu ne le fais pas pour ça. Tu ne le fais pas parce que c'est facile haha. Tu le fais parce que t'aimes les enfants, t'aimes la pédagogie, t'aimes enseigner parce qu'on fait bien plus d'heures que notre 32h là. Pis je ne suis pas toute seule là. En fait, même les plus syndicalistes de l'école, je sais qu'ils ne réussissent même pas à juste faire 3h parce que sinon t'es en retard dans ton programme, t'es en retard dans tout, faique c'est comme impossible de faire juste 32h ».

Ainsi, la juxtaposition dans son rapport au travail de représentations issues de l'univers de la famille et de sa représentation du métier d'enseignante comme vocation s'inscrit dans le cadre d'une (re)production du discours sacrificiel (Laurin 1999). Mélanie essentialise et naturalise le surtravail qu'elle effectue en acceptant la mission impossible et inhérente aux fonctions religieuses qui incombent à l'institutrice : elle sacrifie son temps (hors) travail et lui dédie une partie de son espace mental au nom de l'école-famille et de sa communauté. Comme elle le souligne plus tard dans l'entretien, l'enseignement « c'est un don de soi », injonction à laquelle personne ne semble pouvoir échapper, même les « plus syndicaliste de l'école<sup>107</sup>».

Par ailleurs, si elle accepte de se donner corps et âme, de se dévouer à son travail, c'est aussi parce que le sacrifice « paie », c'est-à-dire qu'elle tire une satisfaction certaine et visible de son travail. Cette satisfaction est en quelque sorte insatiable, dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique de projection, c'est-à-dire qu'elle est reliée à l'éventualité de la progression scolaire de ses élèves, dans leur attachement potentiel à sa personnalité et aux normes qu'elle leur transmet – une éducation des mœurs – ainsi que dans les dires positifs des parents et de ses pairs quant au succès de ses anciens élèves. Lorsque j'ai demandé à Mélanie comment elle percevait le rôle des enseignant·e·s et celui de l'éducation dans la société, elle m'a répondu que l'enseignement est : « l'un des grands rôles » ; que ça l'implique « beaucoup d'éducation » et qu'elle se réjouit du fait que ses élèves « ramènent » ses enseignements à la maison.

Mélanie : Je pense que c'est un des grands rôles. Moi au préscolaire, c'est leur première année d'école pis s'ils font un doctorat, un postdoc, bien ils en ont encore pour longtemps. Faique je trouve que c'est important et je le dis en rencontre de parent, je dis aux parents que leurs attentes ne doivent pas être que leur enfant sache lire, écrire. Je leur dis, moi mon but là, je serais contente si votre enfant aime venir à l'école. Que votre enfant, il ne tripe pas tant que ça sur les fins de semaines parce qu'il ne verra pas ses amis, parce qu'il ne me verra pas, parce qu'il ne sera pas à l'école. Bien ça moi, c'est ma paye. Pis ça marche. Les parents m'écrivent : ' ah, il aime tellement venir à l'école ! Il vous aime tellement, il n'arrête pas de parler [de vous] ! ' Je suis leur meilleur professeur au monde, mais c'est le seul qu'ils [les élèves] ont eu [...] Faique ils [les élèves] ramènent ça à la maison pis ça c'est ma paye [...] C'est comme une fierté, quand un collègue plus

---

<sup>107</sup> Je me suis rendu compte au moment de l'analyse qu'il aurait été intéressant d'explorer avec Mélanie qui sont « les plus syndicalistes » de son école et qu'il aurait été également pertinent de savoir si elle se considère elle-même comme une « syndicaliste ».



élevé te parle d'un de tes anciens élèves en bien, je suis contente [...] On les part jeunes [les élèves]. C'est un rôle important, parce que, justement, si t'aimes l'école quand t'es tout petit pis que t'as de la facilité à l'école, il y a quand même plus de chance que tu continues plus loin.

Dans ces extraits, la dimension éducative, attribuée au rôle de l'enseignant·e, prend ici la forme d'une injonction à la performance. Quand Mélanie énonce vouloir être la « meilleure professeure au monde », je crois qu'elle veut souligner son désir d'être une enseignante qui fera une différence significative et positive sur un temps long dans le parcours scolaire des élèves. Se dessine également l'image du système d'éducation comme une gare de triage, dans lequel l'élève peut être considéré comme une petite entreprise dont les ressources et le stock de compétences sont précaires, à la manière d'une *start up* – « On les parts jeunes » –, et dont les chances « de continuer plus loin » seront maximisées selon la capacité de l'enseignant·e à prodiguer une éducation de qualité. Compte tenu de la restructuration néolibérale des systèmes d'éducation, certains propos de Mélanie démontrent qu'elle participe à la construction d'une culture de la performance et de l'innovation, près du modèle des *reformed teachers*<sup>108</sup> ou de la *contractual performance* (Ball 2003 ; Osborn 2006), et que ses pratiques d'enseignement reposent sur un ensemble de normes relatives à une culture de la performance ainsi que sur une ouverture à l'expérimentation de nouvelles technologies (telles que *ClassDojo*).

Ce désir de performance se manifeste également lorsqu'elle est à l'extérieur de sa classe pour participer à d'autres activités. Par exemple, quand elle participe à des formations lors de

---

<sup>108</sup> Si Mélanie apparaît préoccupée par le devenir-scolaire de ses élèves, Valérie l'est tout autant, voir beaucoup plus. C'est une enseignante au niveau du secondaire qui enseigne « la méthode de travail [et] l'organisation » à ses élèves et elle leur fait faire un test, nommé « la boussole », qui vise, de ce que j'en comprends, à établir un lien de correspondance entre leurs personnalités et leurs possibilités d'emploi. Bref, elle effectue plusieurs efforts pour « motiver », c'est-à-dire afin de rendre employable ses élèves et elle n'hésite pas à *activer* une catégorie d'élève en particulier, soit ceux qui « ont des mauvaises notes » et qui ne « savent pas ce qu'ils vont faire plus tard ». Autrement dit, Valérie met ses élèves en recherche d'emploi.

Valérie : Je n'enseigne pas juste du français, j'enseigne la méthode de travail, l'organisation, plein d'autres choses aussi à travers ça là parce que je considère que c'est essentiel aussi là [...] Comment fonctionne la mémoire, comment il devrait étudier, est-ce qu'il est visuel, est-ce qu'il est auditif, qu'est-ce qu'il devrait faire plus tard selon ce qu'il est aussi ? C'est tout ça, je pense, qui est interrelié parce qu'un enfant qui sait ce qu'il va faire plus tard, c'est un enfant qui est plus motivé à réussir aussi. Pis je fais le lien parce que ça fait dix ans que je fais le même test, ils appellent ça la boussole là. Ils nous disent à-peu-près vers quel métier tu pourrais te diriger plus tard. Pis ceux qui ne savent pas où ils s'en vont là, c'est ceux qui dérangent, c'est ceux qui n'ont des pas bonnes notes, c'est majoritairement ceux-là. Ils ne savent pas ce qu'ils vont faire plus tard, faique ils sont là pis ils passent leurs temps finalement. Faiqu'une fois qu'ils savent dans quels domaines ils veulent aller, bien ça devient un peu plus concret, pis là ils essayent de fournir un peu plus d'efforts.

journées pédagogiques ou qu'elle est dans une réunion du personnel, elle en vient à remettre en cause ces initiatives sous prétexte qu'elle serait davantage « productive dans [s]a classe » :

Mélanie : Pis il y en a des [journées] pédagogiques qu'on a des formations ici, qu'on a des réunions du personnel. Oui c'est le fun la formation, comme là, vendredi ça va être super intéressant, sauf que pendant que j'écoute, mettons en formation, je suis quand même en train de me dire : ayoye, je ne suis pas dans ma classe là. Je pourrais tellement être productive dans ma classe.

Mélanie déploie beaucoup d'efforts pour renouveler ses pratiques pédagogiques et souligne qu'elle est « [...] pas mal tout le temps *willing* pour des nouvelles façons d'enseigner, faique [elle se] renseigne. [Elle] ne veu[t] pas être l[' enseignante] plate qui ne fait rien pis qui ferme sa porte, on se challenge un peu [entre collègues] ». Il importe de souligner que ce sens du travail-organisé doit être interprété en regard de la structure de l'espace-temps propre au secteur préscolaire de l'enseignement. En effet, le rapport que Mélanie entretient à l'égard de son travail est influencé par le fait qu'elle est « en présence d'élèves tout le temps », ce qui fait qu'elle a parfois l'impression de « fai[re] plus de gestion que d'enseignement ».

### 2.3.2 *Le rapport au syndicalisme : un syndicat presque-fantôme et le syndicat-manager*

Traversé par des univers sociosémantiques se rapportant à la famille, à la gestion et à la religion, le rapport au travail de Mélanie structure aussi son rapport au syndicalisme. Quand j'ai demandé à Mélanie de me raconter quelles étaient ses expériences syndicales – avec son syndicat local ou sa fédération syndicale – et comment celles-ci s'étaient déroulées, elle a eu des difficultés à se remémorer la nature des enjeux et quand elle avait participé à des activités syndicales :

Mélanie : Bien, on était en grève... Je ne me souviens même plus c'était quoi les enjeux, juste pour te dire je ne m'en souviens pas vraiment là. Ça devait être encore les mêmes affaires là, le ratio, les conditions de travail. On manifestait, j'y allais, pis je suis allée marcher c'est ça là. J'ai fait grève [...] Il me semble que ça fait au moins quatre ans. Sinon plus, ça fait peut-être même cinq ans, je ne le sais pas, sous toute réserve.

Par ailleurs, lorsque je lui ai demandé ce qui l'avait motivée à participer à diverses activités syndicales, telles que les assemblées générales, les réunions et les journées de grève, elle m'a répondu qu'elle y allait pour « faire comme tout le monde » et aussi par « devoir » :

Mélanie : Bien... faire comme tout le monde, ce n'était pas... dans le sens où, c'était une journée qu'on ne rentrait pas, pis fallait, dans le fond, on voulait être payé aussi là. Je pense que si on ne se pointait pas on n'était pas payé, eh... ou en tout cas, c'est ce que je pensais, mais de toute façon, c'était comme une réunion de famille haha. On a jasé cette journée-là, on marchait pis on jasait, mais on manifestait en même temps-là, mais... J'avais comme arrière-pensée que ça n'allait rien donner [...] Ouais, je suis allée voter [...] Parce qu'après ça tu ne peux pas chialer. Quelqu'un... qui n'a pas voté, qui n'a pas participé, bien il ne peut pas chialer sur le résultat [...] En fait, c'est

que je me faisais un devoir de le faire [d'aller voter] parce que je savais que c'était important, mais je ne savais pas tout [sur quoi je votais]. J'étais semi-renseignée, je me renseignais, j'écoutais là, j'étais dans la salle. J'essayais du mieux que je pouvais de comprendre, parce que moi je trouve ça bien complexe [les enjeux syndicaux]. Ça ne vient tellement pas chercher mes intérêts que je décroche facilement.

Pour savoir si elle discutait avec ses collègues d'enjeux syndicaux, je lui ai demandé de m'en dire un peu plus sur la vie syndicale de son école, par exemple sur la fréquence et les endroits dans lesquels avaient lieu leurs rencontres. C'est à ce moment que Mélanie m'a mentionné, qu'il n'y avait pas de PD dans son établissement scolaire depuis qu'elle est arrivée en poste. De plus, elle m'a dit qu'il n'y avait pas eu de réunions syndicales dans son école depuis les dernières négociations dans le secteur public.

Mélanie : On n'a pas de délégué ici. On recevait des feuilles des fois, des formations, des séances d'informations à aller, souvent c'est le soir à 7h ou 8h le soir. Moi après ma journée là, justement, j'ai choisi ce métier-là en fonction de ma famille, bien je veux aller retrouver ma famille [...] Bien depuis que je suis ici [dans cette école], ça l'a toujours été elle [ma collègue], mettons c'est elle qui met la paperasse dans les [casiers], c'est elle. C'est elle qui a comme l'information du syndicat, c'est elle qui la reçoit pis elle nous la transmet, mais elle ne se dit pas déléguée là [...] Il y a quatre ou cinq ans là on faisait des réunions syndicales, mais on n'en a pas eu depuis là [...] Oui, c'était les négos, pis c'était pour notre nouvelle convention qui allait avoir lieu. C'était vraiment ce contexte-là, depuis ce temps-là il n'y en a pas eu de réunion ici. On a la paperasse dans le [casier], le syndicalement vôtre, on a notre petit journal.

À la lumière du témoignage de Mélanie, il est difficile d'acquiescer l'existence d'une vie syndicale en continue dans son école. S'il faut parler de vie syndicale, il me semble qu'il convient de la désigner comme étant une vie syndicale *ad hoc*, fragmentée, éphémère, fragile, qui se matérialise particulièrement lors des périodes de négociation dans le secteur public. Dans un tel contexte, Mélanie souhaite « mettre [s]on énergie dans [s]on enseignement » et dédier son temps à l'extérieur de l'école à sa famille :

Mélanie : Je préfère mettre mon énergie dans mon enseignement que mettre mon énergie pour me battre pour des conditions [de travail et d'emploi]. C'est plate à dire là, j'aimerais ça que ça change, mais par magie. Je ne devrais pas penser ça, mais c'est un peu ça là, c'est vrai que j'aimerais avoir des meilleures conditions, je ne pense pas que c'est en manifestant pis tout ça que ça va changer. Je ne pense pas qu'ils nous écoutent tant que ça là [le gouvernement], que ça va changer quelque chose pis que... la FAE se battent là... Pis ils le font bien les personnes qui travaillent là pis ils nous défendent bien. Ils font comme ils peuvent [les employé·e·s syndicaux], moi c'est ce que j'ai l'impression là [...] Je ne mets pas le blâme sur le syndicat en fait, je mets le blâme sur le gouvernement [...] C'est comme une bataille perdue déjà parce que le gouvernement ils ne veulent pas nécessairement faire des changements [...] Je trouve que c'est mettre beaucoup d'énergie quand, dans le fond, ils [le gouvernement] ont probablement déjà une idée, pis même si on se battait toute la gang, c'est eux autres [le gouvernement] qui ont le dernier mot.

En comparaison avec l'action syndicale, dont les résultats sont incertains et dont les changements sont difficilement repérables dans la réalité quotidienne, l'école-famille apparaît

comme un lieu de gratification immédiat et concret. Le temps investi dans l'activité de travail, au service de la classe-communauté, est récompensé et visible. Autrement dit, « les petites victoires » dans le monde du travail enseignant, pour reprendre une des expressions de Mélanie, peuvent être couramment observées dans sa vie de tous les jours. Elles sont perceptibles notamment par l'entremise des commentaires qu'elle reçoit – par l'intermédiaire des parents, de ses collègues et de la direction d'école – sur les bonnes conduites et le devenir-scolaire de ses élèves.

Le rôle du syndicalisme concerne principalement l'emploi dans la vision de Mélanie. Le syndicat travaille dans l'ombre à l'amélioration de la convention collective de ses membres et sa présence est quasi-fantomatique ; il constitue un acteur désincarné, une idée sans corps, un esprit lointain et étranger au quotidien de travail. Grâce à la collègue de Mélanie qui agit de manière informelle dans l'établissement scolaire, le spectre du syndicalisme se matérialise de manière occasionnelle et extraordinaire : par des documents dans les casiers des enseignant·e·s par exemple. Cette matérialisation du spectre du syndicat est un produit de l'acte d'une personne déléguée qui ne se reconnaît pas comme telle, mais qui croit suffisamment en l'esprit du syndicalisme pour donner momentanément corps à l'idée. Dans le cas de Mélanie, qui m'a confié « croire à moitié » au potentiel de l'action syndicale, elle s'implique plutôt par « devoir » que par conviction. Cela me semble être en partie relié au fait que l'expérience syndicale n'est pas vécue au quotidien, à *l'instar de* celle de ses familles (scolaire et domestique) :

Mélanie : Je le faisais quand même là [participer aux activités syndicales], pis au moment où je le faisais, j'y croyais, mais à moitié je te dirais [...] Il ne m'empêcherait pas de faire mon travail [le syndicat], dans le sens ou, si on n'avait pas de syndicat, ça ne changerait pas grand-chose dans ma vie présentement, au point de vue de [la vie] tous les jours [lors]que je fais mon travail pis j'enseigne aux élèves. Mais on n'aurait peut-être de moins bonnes conditions de travail, parce que c'est sûr qu'ils ont travaillé fort pour que notre convention soit améliorée, c'est sûr là.

Je soutiens ainsi que la figure du syndicat qu'esquisse Mélanie se donne des airs d'un syndicat presque-fantôme : il se fait silencieux, se fait rarement entendre, il est difficile à voir et à identifier, dans la mesure où les membres n'interagissent pas en face-à-face avec lui. Il regroupe une armée fantôme, discrète, de fonctionnaires syndicaux; un ensemble de personnes anonymes, dont l'identité sociale est relativement inconnue, et qui sont à la fois chargées de décrypter la convention collective et de travailler à son amélioration. C'est un syndicat qui se donne à voir par fragments, de manière spectaculaire et (in)habituelle : c'est-à-dire qu'il se

produit à chaque quatre ou cinq ans, lors des périodes de négociations, au moment où le partenariat avec l'État-employeur tire à sa fin. À cet instant, les membres sont invité·e·s à revêtir leur costume d'électeurs·trices afin d'exercer leur droit vote dans les réunions et assemblée. Afin d'exercer, donc, leur citoyenneté au sens libéral du terme. Ils et elles sont également convié·e·s à participer à des mobilisations collectives qui prennent la forme de fêtes vides : l'action collective ne sert pas à « grand-chose », car le gouvernement ne fera aucun cadeau.

Cette idée de Mélanie des activités syndicales comme « réunions de famille » suggère que si le syndicat n'est pas une famille, il est quand même, lors des périodes de négociation, composé de collègues qui font partie de la famille. Par conséquent, quand la fête est terminée, c'est-à-dire quand les négociations sont terminées, le syndicat apparaît comme une institution éloignée de la réalité quotidienne du travail enseignant<sup>109</sup>. Ce qui a été discuté précédemment s'explique ici un peu plus clairement : si Mélanie se souvient peu ou pas des événements, des enjeux, et qu'elle éprouve des difficultés à situer les contours de l'action syndicale, c'est parce que celle-ci prend de manière circonstancielle, lors de la période de négociations, la forme d'une institution publique dans laquelle les membres détiennent, pendant un temps limité, un pouvoir citoyen visible qui se manifeste par la parole et le vote sur les enjeux relatifs à leurs condition d'emploi. Autrement dit, la négociation est un événement citoyen et par la suite, les contours de l'action syndicale deviennent de plus en plus flous. Post-négociation, l'institution syndicale connaît une mutation et adopte la figure plus éloignée de l'institution privée : la citoyenneté événementielle des membres s'évapore progressivement et le regard clientéliste devient plus

---

<sup>109</sup> Dans un autre entretien, Xavier me décrivait également certaines de ses expériences syndicales dans une perspective quasi-fantomatique, c'est-à-dire marquées par l'enchevêtrement de zones de proximité et d'éloignement, plus précisément par des moments de « visibilités » accrue : le syndicat est plus proche en période de négociation et prend par la suite ses distances. Pourtant, si le syndicat s'éloigne après les négociations, les enjeux, eux, restent proches et bel et bien vivants : « C'est sûr que là, bon, le syndicalisme se fait plus sentir [...] lors de la période de négociation, c'est sûr qu'il l'est davantage, mais, le reste du temps, ça ne veut pas dire, ce n'est pas mort pour autant, les enjeux ne disparaissent pas après la signature d'une convention ».

Valérie a également souligné le caractère fantomatique de son syndicat local, qui envoie parfois des « affiches » et reste disponible si le « besoin » se présente. « Bon on ne le voit pas tant que ça dans le fond quand on n'est pas en négo, on voit qu'ils nous envoient des affiches [...] Ils nous remettent des documents pis tout ça pis si on a besoin d'aide, c'est sûr qu'ils sont là, mais outre ça, pas plus que ça mettons ».

explicite lorsque le syndicat prend congé de ses membres et s'éloigne<sup>110</sup>. Dès lors, l'agir syndical est circonscrit et paramétré aux exigences personnelles des membres – il consiste à résoudre des problèmes spécifiques et reliés presque exclusivement au monde du travail – et ceux-ci entretiennent un rapport plus impersonnel, voire instrumental envers les managers fantômes qui œuvrent au sein de leurs syndicats locaux et de leur fédération syndicale. Il redevient tout à coup un spectre lointain, un revenant, une abstraction, un ensemble fragmenté dont on ne peut attraper les parties.

Dans cette perspective, pour s'adresser au syndicat presque-fantôme, il faut l'invoquer. En discutant avec Mélanie, j'ai constaté que cet acte prend souvent la forme d'un appel téléphonique, témoignant encore une fois de l'existence d'une vie syndicale fugace, majoritairement au service de l'emploi et par le fait même instrument de la rationalité technique-instrumentale. Au cours de notre entretien, Mélanie m'a répété plusieurs fois avoir « appelé » son syndicat, notamment lorsque je lui ai demandé comment elle concevait le rôle du syndicalisme :

---

<sup>110</sup> À cet égard, l'exemple de Valérie est assez évocateur. Elle arrive à la même conclusion que Mélanie, à savoir que l'action syndicale ne changera pas « grand-chose », mais elle passe par un tout autre chemin. Elle me disait que son syndicat local n'avait pas de fonds de grève – affirmation ce que je n'ai pas vérifié et peut-être que c'est la FAE qui gère le fond de grève de ses syndicats locaux – et ce constat, qu'il soit vrai ou non, ainsi que les résultats des dernières négociations, l'incitent à calculer les bénéfices de son implication syndicale : une grève syndicale serait trop dispendieuse et rendrait caduque les gains salariaux. D'autant plus, selon elle, son syndicat local ferait des dépenses injustifiées pour des objets « qui n'ont pas vraiment d'importance » et elle a l'impression que des représentant·e·s syndicaux vont se « graisser la patte » sur le dos des enseignant·e.

Valérie : Bien non, je n'ai pas été [aux activités syndicales]. J'ai fait, je pense, une grève. En fait, je n'y croyais pas vraiment à la grève, je me disais : pourquoi je serais coupée de salaire pour qu'eux autres [les élu·e·s syndicaux], en théorie, ils étaient supposés d'avoir un fond de grève, pis ça l'a été dilapidé assez rapidement d'ailleurs, par le syndicat. J'ai un ami qui a été dans le syndicat quelques années pis il disait qu'il y avait beaucoup d'argent pour le fonds de grève pis nous quand on a fait la grève, il y a quelques années, il n'y en avait plus. Faique là tu te dis : moi je vais me battre pour toi, parce que toi t'es payée là pis c'est ça. Pis l'autre affaire, bien ils nous prennent de l'argent à chaque paie. Ils nous donnent des stylos, des choses qui n'ont pas vraiment d'importance selon moi [...] Faique c'est tout ça qui fait que je me dis : crime, le syndicat finalement, une fois que t'es permanent, il n'a pas tant de raison de ça d'avoir le syndicat, outre pour le salaire pis les conditions [d'emploi] là. Mais même les conditions, on en a perdu énormément dans les dernières années là parce qu'ils essayent d'avoir des choses pis là des fois t'entends des choses : ouin, mais ils ont négocié pour eux autres [les élu·e·s syndicaux], avoir quelque chose là. Tu te dis : ah ouin, finalement, lui il se graisse la patte sur notre dos pis nous autre nos conditions de travail diminuent [...] C'est sûr que la grève tu n'aides pas tes profs non plus, parce que s'ils négocient une augmentation de salaire, ce qu'on calculait la dernière grève, si on négocie une augmentation de salaire, là ils nous coupent cinq journées. En cinq journées, ils nous donnent le montant de l'augmentation de salaire, faique en fait ils ont négocié un peu dans le vide. C'est là où on se dit à un moment donné : oui oui oui la grève, la grève, la grève, mais calcule comme il faut là. S'ils m'enlèvent 100 \$ pis ils me donnent 100 \$ au bout trois ans, mon 100 \$, j'ai perdu plus que 100 \$ finalement. Faique mes cinq jours de grèves ne m'ont pas donné grand-chose là.

Mélanie : J'ai déjà appelé au syndicat pour poser des questions pis c'est correct, on me répond bien [...] Ce que je sais, c'est qu'on peut facilement appeler pis j'ai déjà appelé pour une question, c'était peut-être pour mon congé de maternité, ou quelque chose [d'autre], ils sont bien ouverts [les employé·e·s syndicaux] pis ils répondent bien à nos questions. Ça là-dessus, je ne m'empêcherais pas d'appeler. Notre convention, je ne sais pas si tu le sais, mais c'est épais de même là [...] C'est l'alinéa, je veux dire, c'est en lien avec ça. Bien il n'y a personne qui lit ça au complet là, comme prof je te parle [...] Si j'ai une problématique pis que faut que j'aille chercher dans la convention et tout, bien... je vais le faire, où bien je vais appeler au syndicat, mais on dirait que moi, je la fais ma job [...] Mais je suis quand même consciente et contente. Si je faisais une erreur, par exemple là, [que] les fils se touchent, je ne sais pas moi, je brasse un enfant, mettons, on va dire ça comme ça, bien que mon syndicat soit là pour peut-être m'aider [...] Ça n'arrivera pas ! Mais qu'il soit là pour démerder là, bref, je suis contente [de savoir que] j'ai quelqu'un sur qui m'appuyer pour m'aider si j'ai une problématique quelconque, mais je ne sais pas exactement leur rôle [aux employé·e·s syndicaux].

La vie syndicale – qui est ici assimilée au travail des employé·e·s syndicaux – est alors hachurée par la longue distance et s'incarne, dans le cas ci-contre, le temps d'un appel. Ainsi, le syndicat aide à déchiffrer le langage juridique que l'on retrouve dans la convention collective et les expert·e·s syndicaux possèdent les connaissances, la patience et le temps de s'atteler à cette tâche. Se dessine ainsi la figure du syndicat-manager, avatar du travail-organisé et miroir du « management ». Celui-ci fait une apparition magique lorsqu'une situation d'exception survient ou que se manifeste une instabilité dans le quotidien de travail des travailleurs·euses. Il vient pallier l'émergence de zones d'incertitudes et d'insatisfactions, il conjure les mauvais sorts et remédie à cette situation singulière qui survient dans le quotidien de l'enseignant·e et excède ses fonctions habituelles.

## **2.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (première partie)**

De manière générale, la façon avec laquelle Mélanie évoque son rapport au syndicalisme repose sur un cadre dualiste. L'une de ses oppositions fantomatiques se manifeste dans le paradoxe d'un parler syndical fondé sur la division technique du travail. Cette frontière, marquée par une distance entre le « eux / nous », le « moi / lui », le « groupe » et « l'individu » est un signe de reconnaissance ambivalent : le syndicat existe-il vraiment, ou il n'est qu'apparence ? Qui *est* le syndicat ? Ces manières de parler du syndicalisme soulèvent implicitement des interrogations sur sa nature et son devenir. Voici ce que Mélanie m'a répondu lorsque je lui ai demandé de me définir ce qu'est un syndicat :

Mélanie : C'est un groupement de personnes, on fait partie du syndicat pis ça peut nous aider [...] Les profs, tout le monde fait, tous les profs font partie d'un syndicat, on ne fait pas tous partie du même syndicat, mais... Pis [ils] sont là pour défendre nos intérêts, défendre nos conditions, justement là.

Par ailleurs, quelques minutes après lui avoir posé cette question, c'est elle qui m'a interrogé, mais sous une forme différente. Si le syndicat se sont les membres, alors qui sont *ceux* et *celles* qui travaillent pour le syndicat, donc pour *nous* et pour *moi* ?

Mélanie : Pis en fait, je me pose une question à voix haute : ceux qui travaillent pour le syndicat, est-ce que se sont d'anciens profs ou ils n'ont jamais enseigné ? [...] Bien c'est ça que je me demandais, quand t'es sur le terrain, est-ce qu'ils [les employé·e·s syndicaux] connaissent vraiment le terrain pis nos conditions ? On a beau le dire, c'est quoi nos conditions, mais est-ce qu'ils les ont vécus ?

Ce rapport ambivalent ou plutôt ce rapport de dédoublement sur l'essence du syndicalisme, à savoir que tout le monde fait partie du syndicat, laisse croire que le syndicalisme et la vie syndicale n'existent seulement que par la conscience que les membres en ont<sup>111</sup>. Le parler fantôme du syndicat, c'est l'idée que, selon le contexte social dans lequel il apparaît, le syndicat est tout le monde et qu'il n'est simultanément rien ou qu'une partie de ses membres (les employé·e·s, les PD, les membres de CA) : on n'arrive peu ou presque pas à le voir. Et c'est aussi parce que les MNE peuvent également choisir d'être des presque-fantômes, de se dissocier du corps syndical. C'est effectivement par l'entremise de leurs croyances, de leurs représentations, de leurs pratiques de travail et de leur participation à des activités qu'ils et elles

---

<sup>111</sup> C'est également ce que laissait sous-entendre les propos de Xavier lorsque je lui ai demandé s'il trouvait que les membres avaient un rôle important à jouer dans le syndicat. Il m'a répondu : « Oui oui oui, je pense que oui, parce que sans les membres, le syndicat n'existe pas ».

Par ailleurs, quand je l'ai interrogé sur la signification du syndicalisme, il reconduisait dans ses propos, tout comme Mélanie, un « rapport de dédoublement » dans son rapport au syndicalisme. De plus, ses appréhensions quant aux finalités de l'action syndicale adhéraient partiellement à la logique du syndicat-manager majoritairement au service d'une catégorie d'emploi. Son discours sous-entendait une vision du syndicalisme en tant que groupes de personnes – « ce sont des gens » – avec qui il n'avait pas « eu à faire affaire », dans la mesure où il ne s'était pas présenté « une situation de litige » dans son milieu de travail. Il a ajouté qu'à d'autres moments, le syndicat, plus précisément « eux » – les délégué·e·s –, sont là pour répondre à ses questions au sujet de ses conditions d'emploi et de travail. Xavier a cependant proposé une définition plus étendue que Mélanie en ce qui concerne le périmètre de l'action syndicale en mettant en relief, dans ses dires sur l'objet de l'action syndicale, l'interdépendance entre les conditions d'emploi et de travail des enseignant·e·s et les conditions d'apprentissage de ses élèves : ils – les délégué·e·s syndicaux – agissent aussi en faveur des intérêts des élèves.

Xavier : Bien écoute, j'ai une vision favorable du syndicat. Je te parlais tantôt des délégués syndicaux. C'est sûr que ce sont des gens qui sont là pour faire valoir nos intérêts en tant que profs [mais] aussi ceux des élèves, parce qu'on le veuille ou non, nos conditions de travail sont intimement liées à la qualité de l'enseignement prodiguée dans les écoles. Ce sont toujours des gens [les délégué·e·s syndicaux] qui m'ont toujours aidé. À chaque fois que j'ai eu des questions, j'ai toujours obtenu des réponses auprès d'eux [les délégué·e·s syndicaux]. Donc je n'ai pas eu à faire affaire avec le syndicat. Je n'ai jamais eu de situation de litige, que ce soit avec le syndicat, un membre du personnel [ou] un élève.



produisent le syndicat, qu'ils et elles le ramène sur terre et le font (re)vivre, que le syndicat quitte le domaine de l'imaginaire pour rejoindre celui du l'être en se matérialisant dans des documents (brochures, courriels, journaux), des corps et au travers d'événements extraordinaires (assemblées générales, réunions, journées de grève, problématiques en milieu de travail). Cependant, l'acte de délégation et d'élection, au cœur de la démocratie représentative et syndicale, produit une différenciation catégorielle : certain·e·s des élu·e·s syndicaux quittent peu à peu la réalité quotidienne du monde du travail, cessent graduellement d'être des « prof·e·s » et deviennent ultimement *celles* et *ceux* qui travaillent pour le syndicat. Ainsi, ceux et celles qui *sont* le syndicat ne s'opposent pas au *nous* (à « tout le monde » ou aux MNE), mais ils et elles constituent un autre *nous*, un *nous* différent – couramment désigné par Mélanie via l'usage des pronoms *eux* et *elles* – et qui variera selon les contextes et espaces-temps. En somme, dans la réalité sociale, dans la vie de tous les jours, le syndicat ce n'est pas nécessairement tout le monde : c'est parfois une déléguée qui ne dispose pas du statut officiel, un·e employé·e syndical·e, etc., et ce « tout le monde » peut être envisagé en tant qu'idéal syndical.

Ces réflexions sur le dédoublement, c'est-à-dire la nature et le devenir du syndicalisme ainsi que les remises en question de Mélanie quant à l'effectivité de l'action syndicale peuvent être envisagées comme étant le fruit d'un processus de fantomatisation de l'action syndicale qui est, en partie, tributaire de la bureaucratisation du syndicalisme ainsi des mécanismes démocratiques des syndicats (locaux, fédérations, centrales). Le phénomène du syndicat presque-fantôme peut également s'expliquer par la thèse de l'exceptionnalisme permanent (Panitch et Swartz 2003 ; 2013). Les lois spéciales adoptées par les dirigeant·e·s politiques dans le but de suspendre l'exercice du droit de grève des travailleurs·euses du secteur public depuis des décennies rendent ce droit illusoire et ineffectif, tout en faisant des négociations dans le secteur public une fiction démocratique. Même si les dernières (2015) ne se sont pas soldées par le recours à une loi d'exception, je crois que seule la menace a suffi.

Pour le dire autrement, dans le discours de Mélanie ainsi que de celui de Xavier et de Valérie (voir les notes de bas de page), on retrouve des traces d'un État néolibéral qui a utilisé des lois d'exceptions pour mettre un terme aux négociations des dernières décennies. Il est possible de soutenir que l'usage de ces lois d'exception a créé un sentiment de perte de pouvoir chez les MNE et même si le gouvernement québécois n'a pas utilisé de lois spéciales dans le

cadre des dernières négociations au sein du secteur public (2015-2016), la menace que celui-ci en fasse de nouveau usage n'est pas nécessairement disparu de l'imaginaire des travailleurs·euses. De plus, la possibilité que l'État puisse recourir à ce type de loi peut servir de prétexte aux employé·e·s et exécutifs syndicaux pour effectuer une gestion fantomatique, distanciée, apolitique, voire dépersonnalisée de la population syndicale. Cette violence législative des gouvernements étrangle la possibilité pour les syndiqué·e·s, tous statuts confondus, de se coaliser pour une longue durée, d'expérimenter une vie syndicale en continue.

Dans un pareil contexte, l'espoir est ambivalent et les résultats de l'action collective, qui est respectueusement cantonnée dans son milieu de travail et au bénéfice d'une catégorie de travailleurs·euses, peut sembler vain pour certain·e·s personnes, car la perspective du conflit hante au même titre que le spectre du syndicat. L'État-employeur refuse de laisser le temps au conflit de se présenter comme tel, d'émerger et, conséquemment, d'être l'objet d'une réappropriation collective. La menace d'État de recourir à des lois d'exception atrophie les conflits et empêchent de les saisir en tant qu'opportunité privilégiées. Sans vouloir faire l'apologie ou tomber dans une narration romanesque des conflits, il faut reconnaître que ce sont des moments favorables à la création de souvenirs, des opportunités de faire l'expérience de l'action collective, de diverses modalités d'(auto)organisation, de participer à des débats, etc., Ils offrent ainsi la possibilité à de nombreuses personnes de « s'extraire » de leur quotidien de travail, d'apprendre et de se rencontrer autrement et ailleurs, de réactualiser leur imaginaire social.

En définitive, le rapport au syndicalisme de Mélanie ne rejoint pas un ensemble de valeurs sociales (justice, équité, etc.,) et elle ne semble pas réfléchir le syndicalisme en relation avec d'autres types de métiers, ni en lien avec les conditions d'apprentissages de ses élèves. Il est surtout un instrument *pour* les prof·e·s, mais est-il réellement composé *de* prof·e·s ? *Qui* sont les prof·e·s qui nous représente ? Enfin, pour que le sens social-politique du travail advienne, que des solidarités élargies puissent être envisageables, il faudrait que la conscience de *la* classe se métamorphose en conscience *de* classe. La construction de solidarités n'est pas un processus intermittent. Lorsque la vie syndicale est annexée aux cadences et à l'agenda des négociations, il n'est pas étonnant d'y rencontrer des gens qui y « croient à moitié ». La production d'une vie syndicale, envisagée ici sous l'angle d'un processus, est indéfini et

indéterminé. Il est impossible de la prendre pour acquis, car elle se (re)joue dans la vie de tous les jours. Dans le cas de Mélanie, chez qui la bataille contre l'État est perdue d'avance, elle a, jusqu'à présent, choisi son camp : il vaut mieux mettre ses énergies dans le quotidien de la vie familiale, celle de l'école-famille et de sa famille domestique.

### **3. Second entretien : le bon père et l'expert<sup>112</sup>**

#### **3.1 Ethnocontextualisation de l'entretien**

J'avais fait circuler une courte annonce sur différents groupes Facebook composés d'enseignant·e·s du secteur scolaire. L'annonce faisait mention des objectifs et les critères de participation à la recherche. C'est dans ce contexte que j'ai pris contact pour la première fois avec Charles. Je lui ai écrit un message tout de suite après avoir constaté qu'il était intéressé à s'entretenir avec moi. Je lui ai posé quelques questions pour savoir s'il était un enseignant syndiqué à la FAE et pour connaître brièvement son parcours professionnel et syndical, car il m'avait souligné en répondant à l'appel qu'il était actuellement une personne déléguée dans son école.

Rapidement après notre premier contact, il m'a proposé qu'on se rencontre en après-midi, à la fin du mois d'octobre. Quelques jours plus tard, il m'a réécrit pour confirmer l'endroit de notre discussion et me transmettre les coordonnées. Charles suggère d'aller discuter dans restaurant, qu'il croit normalement être un lieu « calme » et « silencieux ». De plus, Charles a proposé de venir me prendre avec sa voiture, après sa période de surveillance, puisque l'endroit proposé était peu accessible en transport en commun.

Durant la route, nous avons eu l'occasion de faire un peu connaissance. Ce fut un moment très convivial. À notre arrivée au restaurant, vers environ 12h30, l'ambiance était plutôt bruyante ça et fourmillait de client·e·s affam·é·e·s. Néanmoins, ce n'était pas un climat assourdissant. On s'entendait quand même bien parler et il y avait encore quelques places libres. Une serveuse nous a escortés vers une banquette et nous a apporté les menus. Il y avait quelques personnes autour de notre table, mais celles-ci étaient à une distance appréciable, dans la mesure

---

<sup>112</sup> Le titre de l'analyse de cet entretien est inspiré de l'article de Jean Gould dont j'ai longuement discuté au précédent chapitre « Des bons pères aux experts : modernisation des institutions scolaires au Canada Français, 1940-1964 », *Société*, n° 20-21: 111-188.

où il était difficile de savoir à propos de quoi elles discutaient. On a repris notre conversation en feuilletant le petit catalogue culinaire qu'elle nous a remis.

Avant d'entrer en situation d'entretien, j'ai entamé, le rituel de paperasserie propre au monde de la recherche universitaire dont la durée, la densité et les pratiques sont assez variables. J'ai tout d'abord remercié Charles de me donner une partie de son temps et d'être venu me chercher après sa matinée d'ouvrage. Je lui ai rappelé de vive voix les objectifs de la recherche et le fait que nos discussions allaient rester confidentielles. Nous avons lu et rempli ensemble le formulaire de consentement, de confidentialité et d'information concernant le but du projet de recherche. Après avoir obtenu sa signature, je l'ai invité à répondre à quelques questions sociodémographiques sur une feuille que j'avais préparé. Le rituel a pris fin au moment même où la serveuse est revenue à notre table avec nos plats. Nous avons alors commencé à dîner et l'entretien a formellement débuté à cet instant. Lorsque nous avons reçu l'addition, à la fin de notre rencontre, j'ai dit à Charles dans une perspective de réciprocité, que je tenais à payer sa note, car en plus de m'avoir donné un peu plus de deux heures de son temps pour l'entretien (plus exactement 124 minutes d'entretien !), il est venu me chercher et m'a chaleureusement accueilli.

### **3.2 Résumé des parcours et de l'analyse**

Charles habite avec sa copine et ses enfants et travaille dans le milieu scolaire de l'enseignement depuis près de 15 ans. Il vient, selon ses propres termes, « [d']une famille d'enseignants ». Il a complété un baccalauréat en enseignement secondaire, plus spécifiquement une majeure en enseignement de l'histoire et une mineure enseignement de la morale. Il possède sa permanence d'emploi. Au moment de l'entretien, il enseignait l'histoire à des élèves du secondaire et était délégué syndical.

Il a commencé à enseigner et faire de la suppléance au début des années 2000, pendant ses études universitaires, et il a réussi à obtenir un contrat dans un contexte où « il manquait tellement de suppléants ». Il a vécu son insertion professionnelle comme une épreuve, marquée par une précarité en emploi et au travail. Il affirme tout d'abord qu'il a eu un « drôle de parcours » et que le « syndicat a sauvé sa job » : les élèves « voulaient avoir sa tête » et, conséquemment, les gestionnaires de son école « ont monté un dossier contre lui ». En d'autres termes, grâce à son syndicat local, il a réussi à conserver son emploi, à se faire réembaucher par

la commission scolaire et à accéder à la permanence d'emploi. Par ailleurs il soutient que « les conditions gagnantes » afin qu'il « puisse performer [et] se donner » n'étaient pas réunies lors de ses premières années : il avait cinq groupes, six locaux et devait transporter son matériel d'enseignement d'une journée à l'autre sur deux étages. Les jeunes enseignants, me disait Charles, sont appelé·e·s à se « casser la gueule<sup>113</sup> » et à « apprendre leur métier avec les groupes les plus difficiles [et] dans les tâches les moins belles ». En faisant référence à ses expériences vécues, il souligne que « le pont qui se fait entre la formation initiale et la pratique enseignante n'est pas là ».

Le parcours professionnel de Charles est teinté par un changement d'emploi qui a eu un impact particulier sur la (re)construction de son rapport au travail et au syndicalisme. Son passage à titre de « conseiller pédagogique », un emploi qu'il a occupé pendant plusieurs années, le place dans une position d'héritier de la pensée experte, c'est-à-dire qu'il prolonge – sous une forme différente – le travail d'orientation et de développement professionnel des enseignant·e·s entamé il y a presque un siècle par les « bons pères devenus experts » (Gould 1999). Il a donc enseigné pendant plusieurs années et il est ensuite « passé de l'autre côté » – également pour plusieurs années consécutives – avant de retourner enseigner l'histoire au moment de l'entretien.

En ce qui concerne son parcours syndical, Charles a été délégué à la fois pour les enseignant·e·s et les professionnel·les de l'enseignement. Comme je l'ai évoqué plus haut, il était de retour à titre de délégué pour le compte des enseignant·e·s au moment de l'entretien, car il « voyai[t] que ça ne bougeait pas » dans son école; les « gros leaders syndicaux » ayant quitté au cours des dernières années, « il n'y a plus comme de vie [syndicale] » et la « confiance de [son] unité syndicale est à refaire ».

Ainsi, ce passage ou plutôt cet aller-retour – du travail enseignant à l'emploi de conseiller pédagogique pour finalement retourner au travail enseignant – ont indéniablement modifié le rapport au travail de Charles, qui est empreint d'un rapport particulier à la pensée experte,

---

<sup>113</sup> Cet adage relatif au travail enseignant a aussi été évoqué par Valérie, qui me disait que les « jeunes profs » devaient apprendre les rouages du métier en « se plantant ». « Je pense, racontait Valérie, que c'est une mentalité de vieux prof, qu'il ne faut pas aider les jeunes pis qu'il faut qu'ils se plantent à un moment donné là ».

entendue comme l'adhésion au virage de l'école québécoise vers les données probantes et la réussite éducative du plus grand nombre ou, en d'autres termes, par ce que Maroy surnomme le paradigme de « l'école inclusive et efficace », qui est l'une des caractéristiques propres au mode post-bureaucratique de régulation des conduites des acteurs·trices du monde scolaire (Maroy 2008, 2018). Malgré qu'il ne soit plus conseiller pédagogique, Charles continue de participer au développement professionnel des enseignant·e·s, car, comme il me l'a lui-même souligné, il a foi dans le développement professionnel – « je crois au développement professionnel » me faisait-il remarquer – et le fait d'avoir « vécu pendant [plusieurs années] entre l'arbre et l'écorce », soit « entre le gestionnaire pis le prof », l'amène à regarder le travail enseignant en tant que « prof d'expérience ».

De plus, le regard qu'il porte à l'égard du travail enseignant s'inscrit à la fois dans un registre de la vocation, de la famille et au travers d'un rapport spécifiquement théorique qu'il entretient avec le champ disciplinaire de l'histoire, qu'il a désigné par « perspective historique ». Cependant, j'ai constaté que deux de ces dimensions – celles du rapport à la famille et la valorisation religieuse du travail enseignant – s'avèrent moins structurantes dans son rapport au travail et au syndicalisme en comparaison avec Mélanie. Ses propos sur la famille et la vocation amènent Charles à essentialiser le rôle des femmes, que ce soit dans le cadre profession enseignant et dans le rapport qu'elles véhiculeraient à l'égard du syndicalisme. Mon interprétation des propos de Charles – que je mets également en lien avec ceux de Mélanie – porte à croire qu'il reconduit, par l'entremise du discours sacrificiel (Laurin 1999), une vision éthique menant potentiellement à l'exclusion d'enseignant·e·s qui ne partageraient pas son adhésion à la dimension vocationnelle du métier.

Dans un autre ordre d'idées, ce n'est pas une coïncidence si ses soucis quant au développement professionnel et à l'amélioration des pratiques enseignantes se transposent dans son rapport au syndicalisme. Pour lui, l'action syndicale doit veiller au « maintien des conditions de travail de ses membres [et au] développement professionnel des enseignants ». Autrement dit, le syndicat doit contribuer au travail-organisé, parce qu'il est, selon les dires de Charles, « membre de la communauté pédagogique » et qu'il est « doté [d'une] expertise ». Dans cette perspective, ses propos au sujet du rôle de délégué syndical permettent de dégager chez lui une lecture gestionnaire ou plutôt expertocratique de l'action syndicale, cette dernière étant centrée

en partie sur la défense des conditions d'emploi et le « partenariat » avec l'employeur. À cet égard, il m'a affirmé qu'il n'est pas un délégué syndical « agressif » et qu'il comble notamment ce rôle pour que ses collègues puissent « avoir un deuxième avis » concernant ce qu'il appelle la « joute du livre ». Dans le cas de Charles, « [s]on action syndicale, c'est la convention, le respect de la convention [collective] ». Il reconnaît également l'existence d'un « volet social » dans l'action syndicale, visant le « développement d'une conscience citoyenne » : le syndicat doit prendre position sur les grands enjeux économiques et « éduquer ses membres par rapport à tout ça ».

En résumé, en décortiquant les discours de Charles, je me suis aperçu que c'est surtout l'univers de la gestion qui semble avoir plus de « poids » dans la structure de son rapport au syndicalisme et au travail. Même s'il semble plus proche de sa direction d'école que de ses collègues enseignant·e·s, cela ne l'empêchera pas de critiquer le système d'éducation, ses divers·e·s acteurs·trices et de reconnaître que les transformations des modes de gestion induisent plus de pression sur le travail des enseignant·e·s. Je vais conclure l'analyse de cet entretien en proposant une seconde digression théorique sur la nature et le devenir du syndicalisme. J'aborderai la manière dont les expériences syndicales vécues par Charles lors de la période des négociations contribuent à « éclairer » celles qu'a vécues de Mélanie et, du même coup, à jeter un regard plus précis sur les éléments contribuant à la production d'un syndicat presque-fantôme. Pour ce faire, dans la prochaine sous-section, je vais développer la notion de syndicalisme taylorisé (syndicat-taylorisé) qui s'inscrit dans le processus de taylorisation de l'action syndicale. Cela permettra de mieux comprendre ce que j'ai abordé au premier et au second chapitre, en lien avec le concept de réification, et de revenir sur ce qui a été brièvement évoqué à la fin du second chapitre au sujet des rapports de pouvoir intra et intersyndicaux.

### **3.3 Analyse détaillée**

#### *3.3.1 Un rapport au travail et au syndicalisme façonné par la discipline de l'histoire et l'expérience d'une difficile entrée dans le monde du travail enseignant : le syndicat à la rescousse de l'emploi*

En commençant l'entretien, j'ai demandé à Charles de me dire quelques mots sur ce qui l'avait motivé à devenir enseignant. Je me suis rapidement aperçu que son choix d'investir le

milieu de l'enseignement scolaire est particulièrement orienté par son intérêt concernant l'histoire :

Charles : Moi j'ai voulu être prof d'histoire parce que j'aimais l'histoire [et] parce que j'aimais le contact avec les jeunes... C'était de vouloir transmettre ma passion en même temps. Le contact, c'est changer les jeunes, veut veut pas, un enseignant, tu ne fais pas juste transmettre du savoir, tu construis le citoyen de demain. Faigue moi c'était le but de mon bac pis aussi mon bac en enseignement de la morale, c'était pour développer des valeurs, développer chez les jeunes un jugement par rapport à la société [...] Mon but ce n'est pas d'en faire des historiens, vraiment pas. Mais je veux qu'ils développent certaines approches critiques de l'histoire, qu'ils développent un intérêt pour le champ disciplinaire de l'histoire. Ne serait-ce, qu'ils arrivent dans un musée pis qu'ils arrivent face à une affiche pis qu'ils la comprennent. Je veux aussi qu'ils développent une conscience citoyenne, qu'ils comprennent que tout ce qu'ils voient à la télé, ce n'est pas toute vrai pis qu'ils fassent des choix éclairés comme futur citoyen [...] Il y a tout un mouvement au niveau de l'enseignement de l'histoire, de la didactique de l'histoire, ils appellent ça la pensée historique. Pas la pensée historique, la perspective historique. [Ce mouvement vise à] développer un jugement critique de l'histoire, des sources auprès des élèves, des différents points de vue, moi c'est ce que je veux travailler avec mes élèves.

Son dessein de contribuer à la construction d'un « jugement chez les jeunes par rapport à la société » s'inscrit ainsi dans une logique de l'école comme lieu de la formation citoyenne et ce désir de « développer une conscience citoyenne » chez les élèves s'est probablement raffermi et concrétisé pendant son parcours universitaire. Charles m'a dit avoir eu un « parcours [scolaire] normal » et que ses études universitaires ont « super bien été ». Il conserve un souvenir agréable de ses stages, mais son arrivée sur le marché du travail constitue un événement qui va l'a amené à remettre en cause le contenu de la formation universitaire, qu'il n'estime pas être en mesure de « faire le pont » entre la théorie et la pratique :

Charles : Le pont qui se fait entre la formation initiale et la pratique enseignant[e] n'est pas là. C'est triste, pis tu demanderais à tous les universitaires qui ont fait leur bac en enseignement, ils vont te dire que c'est du pelletage de nuage [...] C'est correct un volet théorique, mais malgré les stages, tant que t'as pas vécu ta première rentrée [que] tu n'es pas seul, tu vas te casser la gueule [...] J'ai été appuyé par des bons mentors [mais] à ce moment-là, il n'y avait pas l'insertion professionnelle [...] Tant que t'es pas dans la pratique même, c'est difficile de faire la part des choses avec ta formation universitaire.

La « première rentrée » de Charles dans le monde de l'enseignement scolaire fut marquée par son travail du suppléant. Il a effectué de la suppléance au cours de son baccalauréat en enseignement parce que, à ce moment, « il manquait tellement de suppléants ». Ce qui a fait en sorte qu'il a « obtenu tout de suite un contrat » à la fin de ses études. C'est donc à partir de cet instant qu'il s'est en quelque sorte « cassé la gueule ». Il a connu des difficultés avec les gestionnaires de son école, qui « ont monté des dossiers » contre lui et également avec des élèves, qui voulaient « avoir sa tête » :



Charles : Moi j'ai un drôle de parcours, en fait, c'est le syndicat qui a sauvé ma job [...] Mes premières années, ils [la commission scolaire] m'ont donné des tâches moyennes pis il y a une année scolaire où ça n'a vraiment pas bien été [...] J'avais cinq groupes, six locaux [répartis sur] deux étages, [il fallait] transporter mon matériel. Je n'avais pas l'expérience pour le faire [le travail]. C'était des nouveaux cours, j'avais tout à bâtir. Les conditions gagnantes pour que je puisse performer pis me donner, être optimum avec mes élèves, je ne pouvais pas le faire [...] Il y a trop d'élèves qui ont voulu avoir ma tête. Les gestionnaires [patronaux] ont monté des dossiers contre moi, je n'ai jamais pu les voir [les dossiers] et parce que j'avais une bonne connaissance syndicale, [ce] qui m'a permis d'avoir un poste, faique ils [les gestionnaires] ont dû me ramener dans le système pédagogique [...] J'ai [mobilisé la jurisprudence à l'aide de] mon syndicat [local]. Faique c'est comme ça que j'ai eu mon poste pis que j'ai pu faire ma carrière.

Avec l'aide de son syndicat local, Charles a été réembauché et a réussi à obtenir sa permanence et, dans un même mouvement, à mettre fin à sa précarité d'emploi. La nécessité de recourir à l'action syndicale – l'obligeant à faire l'expérience du syndicalisme enseignant – s'est donc présentée de manière hâtive dans son parcours d'emploi. Son récit témoigne d'une expérience de la précarité, ponctuée par l'attribution de tâches « moyennes » et « difficiles ». Cette réalité sociale révèle l'existence, selon Charles, « [d']une chasse gardée au niveau de l'éducation [c'est-à-dire] que les enseignants qui ont de l'expérience vont avoir les plus belles tâches ». Cette « précarité de jeunesse » est, selon lui, source démotivation pour les nouveaux·elles membres du corps enseignant : « il y a une nouvelle vague de jeunes profs qui arrivent, qui voient que ça n'a pas d'allure, qui veulent s'impliquer dans le syndicat, mais [qui ne le font] pas encore parce qu'ils n'ont pas leur permanence ».

En regard de l'entretien, il m'apparaît intéressant de comprendre la précarité en emploi et le regard critique de Charles sur sa formation comme des épreuves fondatrices de son parcours syndical. D'autant plus, il me semble qu'étant donné que le syndicat « a sauvé son emploi », il est plausible que Charles se sente « redevable » envers son organisation syndicale. D'ailleurs, à l'obtention de sa permanence, il a occupé la fonction de délégué syndical.

### *3.3.2 Un rapport au travail et au syndicalisme marqué par la vocation et la famille : l'enseignement comme profession de femmes et l'assignation des femmes au rôle de subalternes des luttes collectives*

Malgré les difficultés auxquelles Charles a été « confrontés » au début de sa carrière, il ne semble pas se dégager de ses discours une représentation « négative » du travail enseignant. Au contraire, son rapport au travail enseignant semble être « positivement » marqué par les univers sociosémantiques de la famille ainsi que par une valorisation religieuse du rôle

d'enseignant. Voici ce qu'il m'a répondu lorsque je l'ai interrogé sur sa vision de l'éducation et sur ce que représentait pour lui le fait d'enseigner :

Charles : Même si le volet religieux n'est plus là, ça reste que quand tu rentres en enseignement c'est parce que tu rentres en vocation [...] Comme enseignant, on est pères, on est mères, on est psychologues, on est tous ces rôles-là [...] Si tu n'as pas la vocation, tu perds du temps pis t'es malheureux là. Tu ne fais pas 35 ans de carrière comme ça. Mais j'avoue, il faut que tu bâtisses des carapaces. T'es chez vous pis tu vas penser à ton élève qui est problématique, à un moment [donné] il faut que tu bâtisses des murs. Ce n'est pas facile. Les enseignants aiment à un point tel leurs élèves qu'ils les ont tout le temps avec eux autres [...] On les aime autant que nos enfants là [les élèves].

Tout comme Mélanie, Charles insiste sur le fait que le « prix » d'une carrière d'enseignant·e de longue durée consiste en l'acceptation de la logique du don de soi, une dimension qui serait inhérente à ce métier. En effet, le discours de Charles suggère que la vocation précède l'entrée dans le monde du travail enseignant et peut-être envisagée comme une forme de contrat social céleste, un type de pacte religieux au travers duquel se manifeste implicitement l'adhésion inconditionnelle du sujet au discours sacrificiel (Laurin 1999). Cependant, à la différence de Mélanie, Charles estime que pour que le travail enseignant puisse continuer d'être vocation et sacrifice – au nom de la société et par amour pour ses élèves – et afin de tempérer l'injonction à une certaine parentalité, il est nécessaire de se bâtir une « carapace ». Si l'enseignant·e ne s'édifie aucune barrière mentale, il y a alors un risque que le spectre de l'élève réapparaisse hors du cadre scolaire et vienne le ou la hanter, comme l'a raconté Mélanie par exemple.

Il est aussi intéressant de noter que l'octroi d'une dimension religieuse ou familiale au rôle de l'enseignant·e peut être interprété, autant dans les récits de Charles que dans ceux de Mélanie, comme une stratégie de rationalisation des souffrances vécues dans le quotidien de travail ainsi que comme un mécanisme d'inclusion-exclusion. Un·e enseignant·e qui refuserait de concevoir et de parler de son travail dans les termes de la vocation se verrait frapper de la malédiction du malheur et ne pourrait vraisemblablement pas faire « carrière comme ça » et serait ainsi condamné·e à « perdre son temps ». Ce type de discours peut contribuer au morcellement des solidarités entre travailleurs·euses – par exemple entre les enseignant·e·s précaires et permanent·e·s – ou engendrer une exclusion (in)volontaire ; c'est-à-dire que si une personne en venait à critiquer ses conditions d'emploi et de travail, ses collègues pourraient lui

répondre qu'elle n'est tout simplement pas à sa place et que l'enseignement étant une vocation, il est normal d'en faire plus avec moins.

Une telle adhésion à l'idée de vocation peut aussi avoir pour conséquence de justifier la présence quasi-fantomatique du syndicat et de la restructuration néolibérale des services publics par l'État, car peu importe les résultats des négociations, la destinée du corps enseignant restera inchangée : le discours sacrificiel (Laurin 1999), rappelons-le, est aussi un discours qui dicte l'usage approprié des corps des femmes et son acceptation concourt à la (re)production de la division sexuelle du travail, de l'action collective et justifie l'octroi de conditions d'emploi différenciées entre les sexes. À titre d'exemple, lorsque j'ai tenté d'amener Charles à jaser du « volet syndical », il a pris subitement la parole pour soulever l'idée que les femmes avaient un rapport différent au syndicalisme :

Charles : Comment je pourrais dire, ce n'est aucunement pour être sexiste, mais la profession [enseignante] c'est une profession de femmes [...] Le rapport au syndicalisme n'est pas le même, en tout cas, l'expérience que j'ai dans le mouvement syndical, les femmes sont plus enclin[e]s à plier. Elles vont moins aller au front. En fait je te dirais, ce n'est pas toutes les femmes, mais quand t'es en famille, que t'es deux enseignants, c'est deux salaires qui passent dans ce travail-là, c'est sûr que t'essayes de garder les meilleures conditions [celles des hommes]. Mais les femmes sont plus humaines, sont plus conciliantes, elles vont essayer de comprendre plus... Je pense que c'est vraiment, je te dirais, une question sociologique [...] La femme elle est davantage résiliente. Elle va crier à l'injustice, mais elle n'ira pas nécessairement au front.

Loin de traiter cet enjeu dans une perspective critique et sociologique, Charles essentialise plutôt rapport au syndicalisme et au travail des enseignantes. Dans les termes du patriarcat, il soupçonne et prédétermine – comme l'ont fait les instituteurs à une autre époque – le cadre de leur participation aux luttes collectives. Les femmes étant des êtres de « compréhension », douées de « résilience » et dont l'action tend vers la « conciliation », leur participation aux luttes collectives serait, dans ce contexte, vaine, voire improductive. Pourtant, comme l'a démontré Pinard (2018) dans ses plus récents travaux et comme j'espère l'avoir montré en reconstituant la sociohistoire du syndicalisme enseignant, ce sont les femmes, au Québec, qui ont mené les premières batailles syndicales pour l'amélioration des conditions matérielles d'existence des enseignant·e·s et elles n'ont pas attendues ni eu besoin que les hommes prennent les devants.

Même si Charles souligne que « ce ne sont pas toutes les femmes » qui agissent de la sorte, il suggère tout de même que celles qui ont une « famille » seront tentées de laisser les

hommes qui ont « des meilleures conditions » aller « au front » et peut-être même qu'elles pourraient rester à la maison, car de toute manière, (encore une fois, la notion de sacrifice intervient). En d'autres termes, les références à la famille et à la vocation qui traversent le rapport au travail de Charles ont (in)directement pour effet de figer le rapport qu'entretiennent les femmes à l'égard de leur travail et du syndicalisme. Ses propos tendent du même coup vers leur assujettissement corporel et à l'assignation des femmes au rôle de subalternes des luttes, plus spécifiquement à la remorque de l'action syndicale: pendant que les hommes vont au front, elles restent à l'arrière et « crie[nt] à l'injustice ».

### *3.3.3 D'enseignant à professionnel de l'enseignement : une (ré)actualisation du rapport au travail et au syndicalisme modelé par le souci du développement professionnel et la catégorie de l'emploi*

Le passage de Charles au « service des ressources éducatives », pour reprendre ses mots, a provoqué une réactualisation de son rapport au travail et au syndicalisme. Il reconnaît que ces années à titre de conseiller pédagogique ont modifié ses conceptions du travail enseignant: son retour au travail comme enseignant constitue un passage vers une autre réalité sociale. « Moi, je fais un retour à l'enseignement, me disait-il. L'an passé, j'étais conseillé pédagogique, donc j'avais une autre réalité ». C'est sa gestionnaire qui lui aurait demandé de refaire le saut dans le monde du travail enseignant :

Charles : J'étais là [dans mon ancien emploi] pour veiller au développement professionnel des enseignants. Donc j'étais ce qu'ils appellent un professionnel de l'enseignement et là je suis retourné comme enseignant, qui est une autre profession. [Il] faut croire [que] ma compétence comme pédagogue, comme enseignant, elle était là pour que la commission scolaire m'engage comme professionnel de l'enseignement. Ça l'a duré [plusieurs années] pis ils [la direction d'école ou de la commission scolaire] voulaient que je revienne comme enseignant [...] J'ai été choisie par la personne directrice de l'école pour laquelle je travaille.

Ces extraits démontrent qu'il distingue effectivement son rôle d'enseignant et celui de conseiller pédagogique, qui sont envisagés comme deux professions distinctes. La mise à distance qu'a provoqué son changement d'emploi fait cependant en sorte qu'il s'identifie dorénavant comme « prof d'expérience » et que l'expérience qu'il fait du travail enseignant aujourd'hui est « filtrée » au travers du prisme de son expérience de conseiller pédagogique. À titre d'exemple, quand je lui ai demandé si ses motivations à exercer le métier d'enseignant·e avaient changé depuis les quinze dernières années, il m'a réitéré vouloir transmettre sa passion de l'histoire aux jeunes et il a mentionné qu'il souhaitait désormais contribuer au développement professionnel des stagiaires. Étant donné qu'il est rendu « un prof d'expérience, il y a toute

l'idée de développement professionnel. Je veux accueillir des stagiaires », m'a-t-il indiqué. De plus, Charles ne semble plus se reconnaître dans « la posture de [s]es collègues enseignants », car contrairement à lui, « ils ne sont pas passés de l'autre côté ». Son retrait de la sphère du travail enseignant lui a permis de poser un regard réflexif sur ses propres pratiques, ce que la quotidienneté de l'enseignant·e rend plus difficile selon lui :

Charles : Je n'ai pas la même posture que mes collègues enseignants, qui ne sont pas passés par là [le service des ressources éducatives] Ce qui est particulier comme conseiller pédagogique, la différence c'est que le conseiller, il a le temps de réfléchir aux grandes questions pédagogiques, aux grandes questions de l'éducation, mais il n'est pas capable, au jour le jour, de les mettre en place. Le prof lui il est au quotidien, il n'a pas le temps nécessairement de réfléchir, de prendre un moment de recul par rapport à la situation de ses élèves. C'est là que le conseiller pédagogique devient une aide. Pis moi dans ce cas-ci, j'ai encore cette pensée-là de conseiller pédagogique.

Je lui ai par la suite demandé de m'en dire un peu plus en ce qui concerne son ancien emploi de conseiller pédagogique ainsi que sur ce qu'il entendait par la notion de développement professionnel. Dans les propos de Charles, l'idée du développement professionnel est assimilée à l'amélioration des pratiques enseignantes et obéit au principe de la « gouvernance par les preuves » (Lessard 2006) c'est-à-dire au régime des données probantes :

Charles : J'ai vécu, pendant [plusieurs années] entre l'arbre et l'écorce, j'ai toujours été entre le gestionnaire pendant [plusieurs années] pis le prof [...] Comme conseiller pédagogique, il y avait des rôles, des fois, qu'on était vraiment pris. La personne directrice veut donner de l'aide à l'enseignant qui a une problématique de gestion de classe. Pis en même temps, il veut savoir ce que sont mes observations, mais nous il fallait négocier avec le gestionnaire en disant : écoutes, les conversations que je te donne, tu ne t'en sers pas contre le prof [...] Le service, même, conseiller pédagogique on oublie que c'est un service à l'élève. On pense qu'il est là pour travailler avec l'enseignant, mais en même temps c'est un service direct à l'élève. Parce qu'en réglant les pratiques en enseignement, en améliorant les pratiques enseignantes, en améliorant c'est, ce qu'ils appellent [selon] la recherche étude John Hatley, des pratiques efficaces en enseignement selon les données probantes. La science de l'éducation est en train de virer aux données probantes.

À mi-chemin entre le gestionnaire et l'enseignant, le conseiller pédagogique constitue ainsi la synthèse entre enseignement et pédagogie. C'est ici que prend tout son sens la thèse de Maroy (2008, 2018) au sujet du passage d'un mode bureaucratique de régulation vers un mode post-bureaucratique de régulation des conduites des acteurs·trices scolaires, marqué par une « gestion de la pédagogie » axée sur l'obtention de résultats et le paradigme de l'école inclusive et efficace. Le conseiller pédagogique est un professionnel de la gestion de la pédagogie qui est à la fois au service de l'élève et de l'enseignant. À l'inverse des enseignant·e·s, son mode d'action ne relève pas de « l'intuition », mais s'inscrit plutôt dans le cadre d'un régime de la performativité : la figure de conseiller pédagogique est une manifestation de la rationalité

technique-instrumentale de l'organisation. Il est là pour « régler » et « améliorer » les pratiques enseignantes dans une perspective de gestion de classe. Pour éviter le gaspillage des ressources humaines et financières et afin d'optimiser les pratiques enseignantes, il s'appuie sur les statistiques et le régime des données probantes, ce qui lui permet de contrer « l'instinct » des enseignant·e·s :

Charles. On est très intuitif [les enseignant·e·s], on est très dans l'intuition, on n'est pas trop dans la pratique probante. Ah ! J'ai fait une activité X avec les élèves, ça l'a performé, j'ai essayé dans le deuxième groupe, ça l'a bien performé. Ah, mais finalement ça n'a pas marché avec le troisième, mais ce n'est pas grave, c'est une pratique performante. Non, ça ne marche pas de même là, va te former pis lâche d'être à l'instinct. Les enseignants, on se dit [des] professionnels, mais on n'agit pas nécessairement comme des professionnels. On n'a pas de formation continue comme des professionnels, on ne se développe pas comme des professionnels [...] Comme conseiller pédagogique j'ai découvert un nouveau principe, le ministère d'éducation. Avec le nouveau pédagogique, le ministère est arrivé avec un nouveau principe qui s'appelle l'inclusion [...] Faique, quand j'arrive dans le milieu de l'enseignement pis là que je vois cette gang-là de profs qui font : ah, on veut toute ! Ouin, mais qu'est-ce que t'as fait ? Ah, je veux tout ! Mais qu'est-ce que t'as fait ? Arrêter de critiquer l'élève ! Qu'est-ce que t'as fait comme enseignant ? Ouin, mais ils ont juste à diminuer mon nombre d'élèves. Ouin, mais tu vas avoir la même problématique là [...] Mais si tu t'en vas te former là, [en] formation continue, tu vas chercher des pratiques enseignantes qui vont te permettre d'aider cet élève-là ou d'aider une majorité d'élèves [après] ça va bien aller.

Ces extraits et mes analyses du parcours d'emploi de Charles font apparaître un peu plus clairement ce qui fait de lui un héritier et un successeur de l'œuvre des bons pères devenus experts. Les catégories langagières de l'administration publique qui se déploient au travers de ses discours attestent une métamorphose de la figure de l'orienteur professionnel vers celle de conseiller pédagogique. Il opère une distinction claire entre lui et ses collègues, qui ne peuvent prétendre au titre de professionnel·les. Selon lui, le discours syndical de sa Fédération contribuerait à dissuader les enseignant·e·s de participer à des formations professionnelles en faisant la promotion du « volontariat », c'est-à-dire en laissant le choix au corps professoral de poursuivre – ou non – leur formation. Il envisage à la fois le problème et la solution au surnombre d'élèves comme étant d'ordre technique et personnel. À titre d'exemple et pour faire un parallèle avec l'entretien précédent, le problème du surplus d'élève qu'évoquait Mélanie serait, dans l'optique du conseiller pédagogique, un problème individuel de lacunes pédagogiques. Celle-ci devrait être en mesure de régler son problème par l'entremise de la formation continue, ce qu'elle m'a d'ailleurs souligné avoir déjà fait et souhaiter continuer de faire.

Nonobstant son adhésion au principe de l'évaluation des bonnes pratiques enseignantes à partir de la performance des élèves et le fait qu'il ait à cœur le principe de développement professionnel, Charles reconnaît que ce régime de la performativité induit plus de pression sur les épaules des enseignant·e·s. L'ambition des « jeunes loups » et « jeunes louves » qui souhaitent gravir les échelons de l'emploi et quitter le monde du travail enseignant engendre ce qu'il appelle une « perte de la culture de l'école » :

Charles : Le fait que, ces gens-là [les gestionnaires] veulent tous monter [ça occasionne] une perte de la culture de l'école. Au niveau des enseignants, ces jeunes loups, ces jeunes louves-là qui veulent monter, bien ils mettent de la pression sur les enseignants [alors] le climat de travail est moins là, c'est sûr que c'est la pression de la commission scolaire par rapport à ces gens-là [les enseignant·e·s], avec le nouveau mode de gestion, axée sur la performance des écoles, les fameux chiffres, [...] Bien veut veut pas, ça change l'enseignement et le paradigme de l'enseignement a changé. Avant on parlait du nombre d'élèves par école, maintenant on parle de la clientèle. On est rendu dans une relation de... parents-payeurs, ils veulent avoir du service [...] En fait l'élève a changé. C'est l'élève qui a changé beaucoup [...] En fait, il y a tout ça pis aussi l'approche pédagogique.

Ses constats critiques quant aux transformations du système éducatif, du mode de gestion et de l'approche pédagogique ne font pas de Charles un adepte du diktat de la Réforme québécoise de l'éducation : instruire, socialiser et qualifier. Néanmoins, ses façons de parler qui renvoient au mode de pensée du conseiller pédagogique et sa tendance à observer régulièrement les défaillances techniques le rapproche du camp des gestionnaires, du patronat et des professionnel·les de l'enseignement. « Même en étant prof, affirmait Charles, auprès de mes collègues, bien je continue à faire de la “ conseilance pédagogique ”, même si je n'ai plus le titre de conseiller ».

Charles a poursuivi sa critique de l'éducation plus tard dans l'entretien en soulignant comment le « système de compétences » a été « perverti » par le gouvernement via « le bulletin unique » et par le fait que l'enseignant·e « ne s'est fait pas adapté[e] [à la Réforme de l'éducation] » et serait resté·e « typiquement behavioriste » avec une vision de l'élève en tant que « cruche [dans lequel tu] déverse[s] [t]on savoir dedans ». Cela l'a amené à adopter un ton moralisateur envers ses collègues qui devraient, aux dires de Charles, « accepter d'être évalués [...] Le gestionnaire te dit : tu vas là [en formation continue], c'est parce que ton gestionnaire voit que t'as des problématiques [et] tu dois y aller ». Il est également du ressort de l'action syndicale de promouvoir, dans une perspective de partenariat, le développement professionnel

des syndiqué·e·s, dans la mesure où le syndicat est un membre de la communauté pédagogique, doté d'une expertise :

Charles : [Le syndicat] bien ça veille au maintien des conditions de travail de ses membres, mais en même temps ça doit permettre à son membre, je parle au niveau de l'enseignement, son développement professionnel [...] Je vais te donner un exemple : le nouveau programme d'histoire du Québec/Canada. Les partenaires du réseau de l'éducation ont été consultés, donc les syndicats de l'enseignement, [donc] la FAE [et] la FSE, ont eu le droit d'avoir des copies du nouveau programme. Ils ont fait des propositions [alors] on n'est plus dans l'action de relations de travail, on est dans une action de, des partenaires, dotés d'expertise. Ça va au-delà de la défense de la veuve pis de l'orphelin [...] Le syndicat, il est membre de la communauté pédagogique pis il doit jouer son rôle.

En somme, ces extraits et ceux qui précèdent démontrent que son rapport au travail et au syndicalisme sont fortement structurés par son « passé » de conseiller pédagogique qui ne le quitte pas. Cette « pensée » du conseiller pédagogique, plus précisément le paradigme de la « gestion de la pédagogie » (Maroy 2017) s'est transposé dans sa manière d'appréhender son rôle de délégué syndical. Charles a occupé pendant plusieurs années le rôle de délégué syndical et ses changements d'emplois ont probablement modifié la perception qu'il a de ce rôle. Lorsque je lui ai posé une question au sujet de sa conception du rôle de délégué, voici ce qu'il m'a répondu :

Charles : Bien moi, [comme délégué], je suis plus au niveau local. [Mon rôle] ça va être d'inciter mes collègues quand ils vont aller voir les directeurs d'école [d']avoir un deuxième avis. Mais en même temps, je ne me promène pas avec la convention sur le bras, mais pour moi, mon action syndicale, c'est la convention, le respect de la convention. Si les deux parties respectent la convention, tant mieux. S'il faut aller en grief, faut aller en grief, mais la partie patronale va comprendre pourquoi on s'en va en grief, parce qu'elle n'a pas respecté la convention. Je ne suis pas un délégué syndical agressif, je vais [chercher à] comprendre la situation des deux parties, puis je vais bâtir mon action autour de la convention : la convention dit quoi ? Mais, je ne plierai jamais en bas de la convention.

De ces extraits se dégage une conception du rôle de délégué comme conseiller syndical, c'est-à-dire que Charles se perçoit comme un intermédiaire – un médiateur – entre les « deux camps<sup>114</sup> ». Il est là pour donner un « deuxième avis ». Autrement dit, le délégué se situe, à l'image du conseiller pédagogique, dans une voie de passage, soit entre « l'arbre et l'écorce »,

---

<sup>114</sup> C'est aussi sous un angle similaire que Valérie définit ce qu'elle entend par « le syndicat », il est à la fois porte-parole et protecteur : le syndicat défend, il est un rempart, un bouclier et constitue un intermédiaire entre les travailleurs·euses et le patronat.

Valérie : Bien c'est sûr que pour moi, c'est sûr qu'un syndicat protège les biens de ses membres pis ce qu'ils ont acquis. Pis c'est lui qui négocie avec le patron, mais c'est sûr le patron faut qu'il négocie, mais à un moment donné, il ne faut pas toujours reculer non plus là. Faique ouais, c'est le négociateur entre le patron pis les membres là, c'est le porte-parole en fait là.



plus spécifiquement entre « le gestionnaire pis le prof », pour reprendre ses dires. Par ailleurs, tout comme Mélanie, il associe l'action syndicale à la convention collective et donc à la catégorie de l'emploi. Cette dernière parlait plutôt de « l'améliorer », tandis que Charles suggère qu'il faut la « respecter » et ne pas aller « en bas de la convention ». Je crois que cette forme de présentation de soi et le fait de s'autoqualifier de délégué syndical « non-agressif » renvoie à la dynamique qui caractérise les relations de travail dans son établissement scolaire. Quand je lui ai demandé de me glisser quelques mots sur l'état de la vie syndicale dans son école, il m'a expliqué que les gestionnaires « essayent de tirer leurs couvertes » et qu'il y avait un « régime dictatorial », régime qui dissuaderait les membres de s'impliquer syndicalement et conséquemment, nuirait à la construction d'une vie syndicale dont la « confiance est à refaire » :

Charles : On a des réunions, on a des assemblées générales. Là on devrait là, informer, on pourrait faire une réunion de notre unité-école syndicale. Il y a différents enjeux avec les gestionnaires qui essayent de tirer leurs couvertes [...] Dans l'école où je suis, je suis dans une espèce de régime dictatorial. La personne directrice dit bien ce qu'elle veut pis elle essaie de faire croire toutes sortes de choses aux gens [...] Pis dans les assemblées générales, il y a une organisation qui s'appelle le conseil d'établissement où les enseignants siègent. Sauf que la personne directrice, elle essaye de museler les enseignants dans ces instances-là. On ne sait jamais ce qu'on peut dire, qu'est-ce qu'on peut faire, comment on peut avancer. Puis elle mandate ces adjointes de rencontrer les enseignants qui posent trop de questions [...] La confiance de notre unité syndicale est à refaire [...] C'est plus tranquille [la vie syndicale], à moins qu'il y ait des enjeux locaux dans l'école, ça ne fonctionne pas bien [...] Il n'y a n'en pas tant [de membres] qui vont venir vers le syndicat, c'est plus difficile. Il y a une peur de venir voir le délégué, ils ont peur que ça l'envenime leur relation avec la personne directrice.

Ainsi, le « profilage » et les tentatives de « museler » le corps enseignant par la personne directrice et ses sbires rend plus ardue la tâche (re)construction d'une vie syndicale au sein de l'école dont fait partie Charles. Malgré sa position mitoyenne au sein de son syndicat en tant que PD, cela ne l'amène pas à faire l'économie d'une réflexion sur les rapports sociaux de pouvoir en caractérisant de manière hyperbolique le mode de gouvernance de son établissement scolaire. Il ne semble cependant pas reconnaître l'existence de rapports de pouvoirs sexués dans ses propos. Cet aspect conflictuel au sujet des relations de travail ainsi que sa conception du rapport au syndicalisme chez les femmes peuvent expliquer, en partie, le recours de Charles à l'étiquette du délégué « défensif ».

L'expérience qu'il a vécue à titre de conseiller pédagogique s'avère également déterminante dans sa conception du syndicalisme et de son rôle de délégué. En lien avec ce sujet, Charles souligne que « [l'action syndicale] c'est vraiment une joute du livre » et pour

avoir accès à ses réseaux d'interconnaissance ainsi qu'à ses conseils de « prof d'expérience », ses collègues ont dû accepter les termes de l'entente qu'il a lui-même fixée. En effet, il ne « devait pas être délégué syndical cette année », ça ne « l'intéressait pas, mais [il] voyait que ça ne bougeait pas ». Alors celui-ci a « négocié » son implication syndicale auprès de collègues qui « voulaient avoir un lien [avec d'autres syndicats dans le milieu de l'enseignement] » et il a conclu les termes de l'échange de la façon suivante : « Ce que j'ai négocié, bien c'est que je vais passer la paperasse, je vais [aux rencontres] dans mon unité syndicale d'école. Mais en dehors, je ne me mouille pas plus que ça ».

### **3.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (seconde partie)**

J'aimerais conclure l'analyse de cet entretien avec Charles, avec un élément qui contribue à sa posture de délégué et qui renvoie aux expériences syndicales qu'il a vécues lors des périodes de négociation dans le secteur public. L'encadré ci-dessous reproduit un de nos échanges. Charles raconte, en faisant le bilan de ses expériences de délégué, comment il trouve « lourde » l'affirmation selon laquelle les revendications viennent de la base. Il demeure néanmoins difficile de départager avec précision les détails qui relèvent spécifiquement de son expérience comme enseignant.

#### **Encadré 3 – Dialogue d'entretien avec Charles**

Anthony : Mettons qu'on regarde tes implications syndicales, depuis que tu vas à des activités, autant au niveau local qu'au niveau de la fédération, je ne sais pas si tu peux me raconter quelques-unes de tes expériences ? Comment ça s'est passé, les gens qui étaient là, la nature des activités, le contexte, etc. ?

Charles : Moi ce que je trouve lourd c'est que, comment je dirais ça, ils [les organisations syndicales] ont beaux dire que ça vient de la base, les revendications, mais les organisations syndicales sont tellement rendues grosses maintenant. Je prends la FAE, ils nous disent qu'ils ont envoyé des sondages, mais je veux dire, on ne sait jamais si ça rentre. Si ça l'arrive, on le remet aux profs. Là, il y a la moitié des profs qui nous le remettent [l'autre] qui ne le remettent pas. Ça s'en va à la Fédération, là ils font leur espèce de cahier de charge [en] disant bon : qu'est-ce qu'on veut ? Qu'est-ce qu'on ne veut pas ? [Ce sont] les grosses batailles qu'ils veulent aller négocier.

Anthony : Pis ça, les cahiers, dans le fond, juste pour bien comprendre, ils envoient ça dans toutes les écoles où ?

Charles : Oui oui, bien en fait ils envoient ça aux délégués, aux délégués de secteur pis là on [les délégué·e·s] se rencontre en assemblée générale pis là on dit : bon là.

Anthony : Pis vous débattiez de ce que vous mettez dans le cahier ?

Charles : C'est ça, qu'est-ce qu'on met dans le cahier pis après ça, ça s'en va au national pis à partir de là, ils négocient avec ça [le cahier]. Mais en même temps... La base [les membres non-élu·e·s], on l'impression que ça ne bouge pas beaucoup, mais quand tu t'en vas dans les conseils fédéraux [quand] tu t'en vas au conseil central [fédératif], c'est là,

sur les planchers, que ça bouge. Pis t'as des syndicats, bien... au niveau de la FAE, quand le [syndicat local B1] décide quelque chose [c'est] la force du nombre.

Anthony : [Le syndicat local B1] aurait plus un poids que les autres ?

Charles : Oui !

Anthony : Bien c'est environ [un certain nombre] de membres faique c'est [l'équivalent de telle proportion] des membres la FAE.

Charles : C'est ça, c'est un poids, même si normalement t'as tant de votes par tête, ça fait que veut veut pas, il y a tout un mouvement qui est différent là. Pis l'idée, la manière que le syndicalisme fonctionne, les profs sont plus enclins à aller au niveau, j'essaye de me rappeler là, les profs vont aller se battre pour leurs conditions de travail, mais quand on arrive au niveau, ah, j'ai un trou de mémoire, entre l'intersectoriel pis le sectoriel, la différence entre les deux, bien quand on arrive au niveau du salaire, ils sont moins prêts à sortir.

Anthony : Faique c'est tout ce qui se négocie au front commun là ?

Charles : Le front commun ça va bien, ça négocie les tâches enseignantes, c'est souvent cette partie de la convention qui est signée plus rapidement que la partie salariale. Mais une fois que tes conditions de travail sont établies, comment tu veux aller faire des pressions sur le gouvernement quand il reste juste le salaire ? [...] Comment t'expliquer ça, c'est que quand on fait nos assemblées générales avec nos membres, je l'ai vécu [quand j'étais délégué syndical], pas nécessairement au niveau de la FAE, il y a comme un ménage qui est fait. Les syndicats locaux font leurs espèces de compréhension de qu'est-ce qu'il y a eu un conseil fédéral, qu'est-ce qu'il y a eu au conseil de négos, on arrive à nos membres, on met nos *PowerPoint*, voici c'est quoi les points. Il y a des grands points qu'on leur dit [aux membres non-élu·e·s], on leur explique les choses. Mais il y a comme une dilution là, on n'a pas nécessairement accès à toute l'espèce de démarche qu'il y a eu.

Anthony : Pour faire le ménage au niveau de la Fédération ?

Charles : Ce qui a été amené pour dire : finalement on a choisi l'option A au lieu de l'option B.

À la lumière de cette discussion, les propos de Charles et l'analyse qu'il effectue de ses expériences syndicales suggèrent que le mode de négociation (dont il ne comprends pas le fonctionnement) a un poids déterminant sur le plan communicationnel et contribue à renverser l'idéal syndical qui se dégageait des propos de Mélanie, soit une utopie syndicale dans laquelle le syndicat serait produit par et pour les MNE. Autrement dit, la négociation des enjeux par paliers (sectoriel, intersectoriel et national) contribue à l'édification d'une démocratie du haut vers le bas et bafoue par la même occasion l'exercice d'une citoyenneté syndicale – ou favorise plutôt l'exercice d'une citoyenneté vide – par les membres et rend utopique toute tentative de construire les revendications à partir de la « base syndicale ». Les exemples qu'il fournit quant aux modes de communications privilégiés par les délégué·e·s syndicaux ou les membres des comités exécutifs pour entrer en contact avec les membres, c'est-à-dire la production de cahiers,

de sondages et de *PowerPoint*, sont des moyens de communication qui laissent peu ou pas de moments aux membres afin de prendre part aux délibérations syndicales.

Charles reconnaît sans ambiguïté – et cela est probablement lié à l'intérêt qu'il porte envers son champ d'enseignement ainsi qu'au constat qu'il opère vis-à-vis les « coupures au niveau du ministère » pour reprendre ses propres mots – « [qu]'il y a tout un développement citoyen » derrière l'action syndicale et que le « syndicat n'a pas le choix de se positionner [face aux] grands enjeux économiques ». Il m'a donné l'exemple des « groupes de femmes [et] de jeunes au syndicat » et celui du « groupe [mouvement] héros<sup>115</sup> » à la FAE, qui, selon lui, « [sont] de l'éducation citoyenne ». Cependant, dans ses extraits, il est possible de repérer chez Charles une conception hiérarchique, verticale et taylorisée de l'éducation syndicale : « Ils n'ont pas le choix [les syndicats]. Ils ne peuvent plus juste se camper à ladite chose des dépenses, il faut qu'ils s'intéressent à tout pis faut qu'ils éduquent ses membres par rapport à tout, conclut-il ». Il importe cependant de mentionner que cette vision du syndicat-éducateur à la Taylor prend racine dans un contexte où la vie syndicale est à refaire et pourrait également être attribuable à ce que Charles mentionnait plutôt, à savoir que plusieurs jeunes enseignant·e·s sans permanence d'emploi ont été embauchés dans son école et seraient réticent·e·s à s'impliquer syndicalement. Cet aspect rend donc peu probable l'idée inverse selon laquelle les membres pourraient éduquer et gérer leur syndicat et sa posture de délégué « défensif » ne semble pas être en mesure d'infléchir une nouvelle direction à cette éducation de type *top-down*.

Pour revenir aux propos du précédent encadré, cette tendance à « diluer » et à faire le « ménage », voir à faire disparaître ou à rendre invisible des arguments ayant mené à la prise de décision et l'adoption des formes de communications par le haut peuvent fournir des pistes d'explications quant aux difficultés de Mélanie à se souvenir ainsi qu'à comprendre les enjeux relatifs à la dernière négociation dans le secteur public. Le mode de négociation incite à des (ré)apparitions fantomatiques du syndicalisme, qui se matérialise dans des documents virtuels – cahiers, sondages, *PowerPoint* – fabriqués par ceux et celles d'en haut et favorise ainsi un certain contrôle de l'information transmise aux membres. La période des négociations s'avère

---

<sup>115</sup> Fondé en 2008 par des membres de la FAE, l'acronyme du mouvement héros renvoie au « cinq valeurs thématiques » suivantes : humanité, écocitoyenneté, respect, ouverture et solidarité. Pour plus de renseignements, vous pouvez consulter la page suivante : <<https://www.lafae.qc.ca/valeurs-heros/>>.

ainsi un moment charnière où se présentent de manière visible des rapports de pouvoir inter et intrasyndicaux, caractérisées notamment par des luttes entre syndiqué.e.s de différentes positions dans l'organisation syndicale – notamment les PD et les membres du CA – pour l'accès, la traduction et le partage de l'information.

C'est donc au cours de cette période qu'une inégalité dans la distribution et la prise de parole se révèle plus explicitement et que le pouvoir d'une classe sur une autre peut s'accroître et se consolider. Les membres élu.e.s (en position de représentation) sont plus susceptibles de savoir ce qui se déroule sur le « plancher » que la « base syndicale », là où sont supposément prises les vraies décisions et où les choses bougent ; là où l'apprentissage du langage juridique et de l'emploi est possible et permet de mieux comprendre le fonctionnement du mode de négociation. Dans cette optique, le syndicat devient un syndicat (ré)éducateur pour reprendre les termes de Gould (199), il réduit, simplifie et vulgarise les enjeux liés à la période des négociations et à la convention collective. De plus, il agit également en tant que gestionnaire et conseiller auprès de ses membres en leur soumettant la meilleure décision à prendre selon l'offre que leur transmet le patronat.

Ces éléments renvoient à un processus de taylorisation de l'action syndicale. Le contrôle sur le processus de production de l'information et l'usage des moyens de communication sont ce que l'on pourrait qualifier de « comité de la pensée », c'est-à-dire celles et ceux qui seraient en acte de représentation. Il en découlerait une « division technique du travail syndical » entre gestionnaires syndicaux et MNE, les premiers ne faisant pas que « représenter » les seconds : la classe des managers syndicaux (ré)organise le mode de gouvernance syndical selon le principe de l'organisation (Pinard 1998). Dans cette optique, les informations synthétisées sont transmises en tant que produits finaux aux exécutant.e.s de la base syndicale, qui habitent un autre plancher. Dans les exemples qu'expose Charles, les MNE en viennent à être réifié.e.s par le plancher « d'en haut », leurs revendications et leur participation à la vie syndicale se manifestent surtout de manière quantitative. La base syndicale est gérée à distance par des préceptes et modalités définies par des représentant.e.s syndicaux issu.e.s de différentes positions sur lesquels elle a peu de contrôle. Dans ce contexte, la médiation de ces catégories s'opère via des sondages, des cahiers et des *PowerPoint*. Il y a alors un risque que l'amélioration du taux de participation des membres devienne le moyen et la finalité de l'action syndicale et

que soit délaissé l'aspect qualitatif de la représentation syndicale (MacDonald 2014). Ainsi, une démocratie statistiquement orchestrée prend graduellement le dessus sur la production d'une agora syndicale, trop coûteuse en termes de ressources (temps, déplacements, risques de dissensions en prenant part à des débats, etc.).

Par conséquent, le syndicalisme taylorisé qui fonctionne selon le principe de l'entonnoir n'est pas seulement relié à une transformation du mode d'action de l'État – la construction d'un mode de négociation spécifique et l'usage antérieur et potentiel des lois spéciales –, du patronat et des gestionnaires – qui dissuaderaient les membres de s'impliquer par toutes sortes de stratégies – ou au simple manque d'implication et d'intérêts des syndiqué·e·s « d'en bas ». Pour mieux comprendre la présence quasi-fantomatique du syndicalisme il faut aussi comprendre les rapports de pouvoir intra et intersyndicaux. Le discours de Charles quant à l'orientation de l'agenda syndical incite d'ailleurs à croire qu'un syndicat local de la FAE, le syndicat B1, par son poids démographique et sa position géographique, disposerait davantage de pouvoir que les autres syndicats locaux.

Je crois que ce qu'il faut retenir dans cette réflexion sur la nature et le devenir du syndicalisme, c'est qu'à la suite des négociations, les luttes et les conflits sociaux à l'intérieur et entre les syndicats locaux et leur fédération ne disparaissent pas. Les individus bougent à l'intérieur des structures syndicales et la culture organisationnelle évolue dans et selon leur capacité à modifier la configuration des rapports de pouvoir. Enfin, si, d'après Charles, les « organisations syndicales sont rendues tellement grosses maintenant », ce n'est pas seulement parce qu'elles regrouperaient des PD ayant une vision de l'action syndicale centrée sur l'emploi et une conception défensive de leur rôle. Il reconnaît lui-même que les syndicats se sont professionnalisés, voire managérialisés. Cet aspect peut favoriser l'émergence d'un syndicalisme taylorisé et presque-fantôme, au sein duquel ça ne donne pas « grand-chose » de participer, comme me disait Mélanie, car, tout semble joué à l'avance, que ce soit du côté de l'État ou des élu·e·s syndicaux.

## **4. Troisième entretien : la profession contre la vocation**

### **4.1 Ethnocontextualisation de l'entretien**

J'ai fait la connaissance de Marie-Ève par l'intermédiaire d'une personne issue de mon réseau d'interconnaissance. Cette dernière lui a parlé de mon projet de recherche et donné mon adresse courriel. Marie-Ève s'est montrée tout de suite intéressée à participer à la recherche en m'envoyant un courriel pour me faire part de son intérêt ainsi que pour me donner quelques informations sur son parcours d'emploi et syndical. Elle m'a expliqué qu'elle était actuellement en retrait préventif et qu'elle avait été déléguée syndicale pendant quelques temps dans son école. Même si elle n'était pas exerce au moment de l'entretien, dans les faits, son lien d'emploi avec la commission scolaire n'était pas rompu – elle retournerait éventuellement enseigner après sa période de grossesse. Il apparaissait pertinent et intéressant de discuter avec une personne qui était, dans le moment présent, en retrait du quotidien du travail enseignant. Je m'étais entretenu avec Charles avant de rencontrer Marie-Ève et j'avais rapidement constaté que le changement du lien et du statut d'emploi sont des événements susceptibles d'induire une mise à distance des expériences vécues par une personne concernant son milieu de travail, syndical, etc. En d'autres termes, je me suis dit que ce contexte avait le potentiel de produire une discussion riche, c'est-à-dire qu'il offrait la possibilité d'effectuer ensemble un retour réflexif sur l'évolution de son parcours scolaire, d'emploi et syndical.

Après avoir échangé des courriels, Marie-Ève et moi nous nous sommes téléphoné. Je lui ai fait part des objectifs de la recherche et des exemples de questions qui seraient posées lors de l'entretien. Je lui ai également souligné que nos discussions resteraient confidentielles et je l'ai invitée à me poser des questions sur mon projet de recherche. Nous avons ensuite mis en commun nos moments de disponibilités et elle m'a laissé déterminer l'endroit de l'entretien. Je lui alors réécrivis un courriel pour confirmer le tout et je lui ai proposé que nous nous rencontrions dans un café que je fréquentais de temps à autre. À notre arrivée, et à ma grande surprise, c'était assez bruyant et il y avait plusieurs client·e·s sur le lieu. Nous avons réussi à nous asseoir à une petite table dans le fond du café où on s'entendait bien bavarder. Nous étions assis face-à-face et à proximité de quelques personnes, mais il me semble que la disposition des tables, qui étaient assez espacées entre elles, étaient appropriées à la tenue de notre conversation. J'entendais d'ailleurs peu les dires des autres personnes, comme si leurs discussions produisaient un bruit

de fond dont la tonalité revêtait une certaine constance. Enfin, après avoir jaser et fait un peu plus connaissance, on a complété le rituel de la paperasserie universitaire et j'ai parti mon enregistreuse pour une durée de 104 minutes !

## **4.2 Résumé des parcours et de l'analyse**

Au moment de l'entretien, Marie-Ève était enceinte et n'enseignait plus depuis quelques mois. Elle demeure avec son conjoint et a complété un baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire. Elle détient sa permanence d'emploi et enseigne à temps plein et elle a cumulé quatre ans d'expérience en enseignement. Marie-Ève a travaillé au sein de quatre écoles différentes et a connu une entrée professionnelle difficile dans l'univers du travail enseignant. Les difficultés qu'elle a vécues au cours de ses stages et lors de son premier contrat de travail ; le manque de ressources dans son école et de collaboration de la personne directrice ; les recommandations de son amie quant aux bénéfices que conférait une formation de deuxième cycle constituent des événements qui l'ont, d'une part, amenée à poursuivre ses études à temps partiel en s'inscrivant à la maîtrise et, d'autre part, à s'impliquer sur le plan syndical à titre de déléguée. Au moment de l'entretien, elle n'avait pas terminé sa scolarité de deuxième cycle et poursuivait ses cours.

Pour le redire, la transition des cours universitaires aux stages ainsi que sa première année de travail ont été des moments particulièrement marquants dans le parcours de Marie-Ève. La différence entre ces deux réalités est frappante : « Mon parcours académique [...] ça l'a bien été, m'a-t-elle soulignée. [Mais] c'est sûr que les stages... Quand on tombe dans les stages, comme une réalité qui frappe là [...] La théorie c'est bien beau qu'ils nous disent, mais quand t'as les deux pieds dedans. » La situation ne s'est guère améliorée lorsqu'elle a décroché son premier contrat de travail. À ce moment, elle était en « survie », me disait-elle. Malgré l'aide de ses collègues, elle était « débordée dans [s]es affaires et prise dans le choc de la réalité [et] ne pensait pas à aller vers le syndicat ». Elle enseignait à des élèves ayant « divers diagnostics » et comportements problématiques et, à certaines occasions, elle me disait qu'elle « n'étais pas capable d'enseigner » et qu'elle se sentait prise au « dépourvue ». Les propos de Marie-Ève portent à croire qu'elle se sentait quasiment prisonnière de cette précarité enseignante, que j'ai décrit à la section 2.2 du troisième chapitre, ce qui témoigne de l'existence d'un corps enseignant



à « deux vitesses » (Balleux et Mukamurera 2013) et d'un processus de transfert des temps vie (McAll 2008).

Ces péripéties ainsi que la rencontre d'une PD dans sa nouvelle école l'ont « ravivée » pour reprendre ses propres mots. En effet, « brûlée » et exaspérée par le manque d'aide de la direction et des « conditions qui n'avaient pas de bon sens », elle a trouvé la motivation afin de participer aux actions syndicales lors des négociations dans le secteur public. Puis à sa deuxième année d'enseignement, elle « [s'est] présenté[e] comme déléguée [syndicale] ». Marie-Ève relatait « qu'il n'y avait personne vraiment qui voulait se présenter comme déléguée [et] qu'elle avai[t] le désir de transmettre la bonne information à [s]es collègues ». Ce désir s'est également traduit dans le parcours scolaire de Marie-Ève. Pour le rappeler, elle a effectué un retour aux études à la fin de sa deuxième année de travail. « Tu ne peux pas juste appliquer la même technique à tout le monde, m'a-t-elle exprimée ». En réorientant son parcours scolaire et en choisissant d'effectuer un retour aux études à la fin de sa deuxième année de travail, elle souhaitait « aller chercher une vision moins technique, [et à] comprendre l'humain en avant [d'elle] ».

J'y reviendrai dans l'analyse, mais il me semble que la formation de deuxième cycle suivi par Marie-Ève et la manière dont elle en discute n'est pas exempt d'une vision « technique » de l'enseignement. L'approche théorique développée dans sa maîtrise vise entre autres à lui inculquer une réflexivité professionnelle et à développer des techniques favorisant une gestion personnalisée des besoins de ses élèves. À l'ère du paradigme de l'employabilité et de l'État néolibéralisé, les modes de gestion des populations se métamorphose. Il n'est souvent plus question d'adopter une technique générale à un groupe général, il s'agit de comprendre le profil d'un individu particulier et d'y adapter ses techniques. Cette logique d'individualisation et de particularisation des modes d'interventions de l'État et de ses employé·e·s auprès de catégories ciblées coïncident avec le développement des mécanismes de flexibilisation des conditions d'emploi et d'activation des travailleurs·euses depuis les années 1980 (Boucher et Noiseux 2018 ; Gonin, Grenier et Lapierre 2012) comme il a été présenté au premier chapitre. Je développerai cette réflexion plus loin en m'appuyant sur les propos de Marie-Ève et sur ceux de Charles et sur les notions développées dans le troisième chapitre. Leurs propos confirment effectivement que les transformations du monde travail et de l'éducation vont

de pair et qu'elles provoquent une reconfiguration des subjectivités au travers le prisme de la gestion et d'un régime de la performativité (Ball 2003 ; Boutin 2004 ; Gould 1999 ; Maroy 2008, 2018 ; Osborn 2006)

Dans un autre ordre d'idées, le rapport au travail de Marie-Ève n'est pas structuré par les univers sociosémantiques de la famille et de la religion. À l'opposé des conceptions qui se dégagent des discours de Mélanie et de Charles, les propos de Marie-Ève indiquent qu'elle se définit comme une professionnelle : « Moi je trouve qu'on [les enseignant·e·s] est des professionnelles qui réfléchissent m'a-t-elle répondu [...] Il y a comme une théorie, une réflexion et des savoirs faire et de l'expérience aussi qui rentre en ligne de compte ». Tout comme Charles, Marie-Ève soulève l'importance du développement professionnel dans le cadre du travail enseignant. Selon elle, « en tant que professionnelle, on [les enseignant·e·s] a aussi un rôle de formation continue pour rester au goût du jour pis garder notre statut professionnel ».

Cependant, si son rapport au travail est structuré par des références à l'univers de la gestion, la manière dont elle discute de la pensée experte présente peu de similitudes avec Charles. Elle ne se distingue pas de ses collègues enseignant·e·s comme celui-ci le fait et elle utilise la figure de l'enseignante professionnelle pour déjouer celle de la vocation, qui sert, selon ses dires, à justifier les « abus » envers les femmes. « On dirait, m'exprimait-elle, que parce que c'est un métier de femmes, on se dit : ah, elles sont trop sentimentales [...] Je n'aime pas ça dire que c'est une vocation parce que je trouve que ça fait trop : ah bien, on va en abuser [...] ». La critique de Marie-Ève de cette conception de l'enseignement, qui s'apparente aux discours véhiculés par la FAE, vient court-circuiter le discours sacrificiel (Laurin 1999) qui détermine l'usage des corps des femmes. J'aborderai d'ailleurs plus en détails dans les paragraphes suivants la façon avec laquelle elle déploie sa critique. Par ailleurs, se révèle aussi dans son rapport au travail l'intention de contribuer à « former des élèves qui vont avoir un esprit critique » – ce qui s'apparente à la volonté de Charles de développer la « conscience citoyenne » de ses élèves – et, à l'image de Mélanie, « [lorsqu'elle] voi[t] [s]es élèves réussir, c'est ça [s]a paie ».

Comme je l'ai énoncé brièvement plus haut, c'est dans l'optique de contrer les abus de la direction qu'elle aborde son rapport au syndicalisme. Elle s'est fait élire comme déléguée pour faire « comme [s]on collègue avait fait pour [elle], [...] pour conscientiser [s]es collègues sur le fait qu'ils [ont] des droits pis qu'ils [peuvent] dire non pis qu'on abusait d'eux des fois ».

Elle a néanmoins « senti une réticence » de la part de ses collègues qui, selon elle, « ne comprennent pas à quoi sert le syndicat », qui envisagent le syndicat « comme un service en fait ». Marie-Ève m'explique « qu'ils [ses collègues] ne se rendent pas compte qu'ils font partie du syndicat [et] qu'ils doivent s'impliquer pour que ça donne quelque chose ». Simultanément, il y a des tensions à l'intérieur de son syndicat local entre un groupe qui souhaite que « les revendications syndicales et les demandes viennent de la base », et « le CA [conseil d'administration], [qui veut] que ça [les demandes] émergent de leurs idées pis de leur mandat pis qu'ils transmettent ça aux profs ».

En lien avec le précédent paragraphe, je vais conclure l'analyse de l'entretien sur une troisième réflexion quant à la nature et le devenir du syndicalisme. Je discuterai à nouveau des rapports de pouvoir intra syndicaux, des rôles occupés par les divers acteurs·trices : les MNE, les PD et les membres des CA. Cette difficulté à produire une vie syndicale conforme aux exigences de la base syndicale sera explicitée en recourant encore une fois à la figure du syndicat-manager. Les récits de Marie-Ève, Charles et Mélanie partagent tous en commun, mais à divers niveaux, l'idée selon laquelle le syndicat est une organisation qui offre des services et gère les conditions d'emploi de ses membres. Il négocie des conventions collectives pour le compte de ses membres, plus précisément le prix de leur force de travail, et autres bénéfices d'emplois. Les membres auraient élu·es une classe de gestionnaires syndicaux (syndicat-manager) qui se doit d'utiliser de manière efficace et efficiente leurs cotisations syndicales. Son rôle est d'informer et conseiller ainsi que de produire des articles syndicaux de vulgarisation de toutes sortes relativement à leur convention collective et donc à l'évolution des conditions d'emploi, tels que des journaux syndicaux, fiches syndicales, pamphlets, services téléphoniques, *PowerPoint*, sondages, etc.

### **4.3 Analyse détaillée**

#### *4.3.1 Un rapport au travail et au syndicalisme forgé par la réalité percutante des stages, de la précarité enseignante ainsi que par le manque de soutien de la direction d'école : le transfert des temps de vie et le système d'emploi à deux vitesses*

Marie-Ève est arrivée dans le milieu de l'enseignement scolaire en ne « [sachant] pas trop ce [qu'elle] voulais[t] » et le choix de ce milieu ne s'inscrivait pas dans le prolongement de la trajectoire d'emploi des membres de sa famille. « Il n'y avait pas de profs dans ma famille,

ni dans mon entourage, m'a-t-elle répondu ». Elle a atterri dans le monde du travail enseignant via la recommandation d'un·e de ses ami·e·s, qui lui a dit : « il me semble que tu serais bonne avec les enfants ». Alors elle s'est inscrite au baccalauréat en enseignement en « [s]e disant : je vais l'essayer ».

Selon les récits de Marie-Ève, la période d'essai du travail enseignant débute dès les premiers stages. Tout comme Charles, son « bac en enseignement a bien été », mais à la différence de ce dernier, elle conserve des souvenirs plutôt amers de ses stages en enseignement. Elle m'a dit avoir constaté une différence frappante entre la « théorie » et la « réalité » lorsqu'elle est « tombée dans les stages » et que cette première expérience d'enseignement s'est avérée être un « choc culturel » pour elle :

Marie-Ève : Quand on tombe dans les stages, c'est comme la réalité qui frappe là. Je me souviens de mon stage un pis c'est vraiment frappant la différence. La théorie là, c'est bien beau ce qu'ils nous disent, mais quand t'as les deux pieds dedans. En plus, moi j'ai fait mon premier stage dans un milieu où ce n'était que des enfants issus de l'immigration pis [...] ça l'a été quand même un choc culturel de voir d'autres réalités, de si jeunes enfants, ce qu'ils pouvaient vivre, contrairement à moi, l'enfance mettons que j'avais vécu là.

Ainsi, l'expérience des stages l'a amenée à constater, comme il a été discuté dans l'entretien précédent, du « gros décalage entre les deux [la théorie et le terrain] ». Quand je lui ai demandé de me donner quelques précisions sur ce décalage, elle a soutenu l'idée selon laquelle « tu ne peux pas appliquer la même technique à tout le monde » et qu'il est plus convenable d'adopter une approche spécifique envers chaque situation d'enseignement.

Marie-Ève : J'ai l'impression que la théorie c'était beaucoup des façons de faire, de la technique, des trucs à appliquer pis qu'en réalité quand tu te retrouves dans le milieu, tu travailles avec des humains pis tu ne peux pas juste appliquer une technique apprise. Il faut que tu cernes bien ton élève pis que tu travailles avec l'humain qu'il est. Tu ne peux pas juste appliquer la même technique à tout le monde [...] Je trouve que l'expérience du terrain est beaucoup plus formatrice que la théorie finalement.

À la différence de Marie-Ève, Charles ne semble pas avoir vécu un « choc » en faisant l'expérience des stages. Les deux partagent une critique similaire au sujet du fossé entre théorie et pratique et aussi quant à l'envergure de la tâche qui attend les jeunes enseignant·e·s lors de l'obtention de leur premier contrat de travail. « T'as jamais toutes les responsabilités que le prof a, même en stage quatre. Quand tu tombes toute seule dans ta classe avec un premier contrat, là tu prends conscience de l'ampleur de la tâche, conclut Marie-Ève ». Si Charles « s'est cassé la gueule » lors de son premier contrat, Marie-Ève affirme avoir été « en survie ». Elle était

« tellement débordée [et] prise dans la réalité » que face à ce second « choc » elle dit ne pas avoir « penser à [s]e tourner vers le syndicat ».

C'est au cours de sa seconde année, après avoir obtenu deux « demi-contrats », et lorsque se déroulait la période des négociations dans le secteur public, qu'elle s'est progressivement « tournée » vers son syndicat local. En changeant d'établissement scolaire, elle a rencontré une personne déléguée qui l'a « épaulée » au moment où elle refaisait l'expérience des situations d'enseignement difficiles.

Marie-Ève : La deuxième année j'ai eu un contrat pour l'année pis c'est là que j'ai rencontré une personne déléguée à mon école. C'était une petite école, puis... Elle m'a comme épaulée parce que selon les situations que je vivais, [la personne déléguée me disait] : eille mais là, appelle le syndicat, telle personne elle peut répondre à ta question ou elle peut peut-être t'aider pour telle telle chose. Puis, quand il y avait mettons, c'est lui qui m'a parlé qu'il y avait des formulaires d'actes de violence là quand qu'un élève étais violent pis qu'on vivait de la violence, qu'on pouvait remplir un formulaire pour garder des traces finalement, pour un peu monter un dossier parce que c'est comme ça que ça marche hein. Ce n'est pas : ah j'ai de la misère avec un élève, il est violent, il est dangereux pour lui-même, pour les autres [...] J'avais un élève qui a été diagnostiqué [et qui avait] beaucoup d'impulsivité. J'avais une autre élève qui vivait des difficultés familiales faiqu'elle explosait. J'en avais plusieurs, un autre aussi qui vivait des difficultés familiales, qui volait des choses, il brisait du matériel, [il] était passif. J'avais comme beaucoup de choses pis [je me sentais] comme dépourvue là, des fois j'avais des élèves qui couraient en rond dans ma classe pendant que j'essayais d'enseigner. La personne directrice venait pour les chercher, j'étais obligée d'appeler quelqu'un pour qu'ils viennent les chercher, je n'étais pas capable d'enseigner.

La direction de l'établissement scolaire de Marie-Ève ne l'a pas aidée dans cette épreuve. En fait, elle l'a même incitée à quitter son emploi lorsqu'elle lui a demandé de l'aide. En somme, la rencontre avec la personne déléguée de son école, le contexte des négociations dans le secteur public, l'accumulation d'expériences d'enseignement avec « les groupes difficiles », le « manque de ressources [et] d'aide de la direction » l'ont amenée à « s'intéresser au syndicat ».

Marie-Ève : J'étais vraiment prise au dépourvue pis je me suis dit : oui il y a d'autres professionnels qui peuvent nous aider, mais on dirait que je restais avec une insatisfaction ou avec des malaises ce qui faisaient que j'avais besoin d'aller chercher [de l'aide] pour mieux comprendre, pour mieux intervenir finalement. Pis [avec] les groupes difficiles aussi, se heurtant [au] manque de ressources, se heurtant [au] manque d'aide de la direction, t'as l'impression que tu peux juste compter sur toi. J'essayais de demander [à la personne directrice] pis tout ça, mais c'était tout le temps : on n'a pas d'argent, on n'a pas ci on n'a pas ça. Faique à un moment, je ne l'ai pas menacé, mais j'ai dit : bien là à un moment donné je vais partir parce que je vais péter au frette. Il m'avait dit : bien part. Mais j'ai trop une tête de cochon faique je ne suis pas partie mais je me suis brûlée. Ça m'a comme aussi ravivée [...] J'ai commencé plus à m'intéresser au syndicat parce que je me suis rendu compte, bien justement, dépendamment des écoles, bien tu n'as pas tout le temps l'aide dont t'as besoin, dépendamment de la direction, dépendamment de tes collègues. Puis je trouvais que les revendications, je trouvais que les conditions n'avaient pas de bon sens. J'étais dans ma première année pis déjà j'avais le choc de la réalité des conditions. Je trouvais que ça n'avait pas d'allure faique ça m'a comme poussée à particip[er] aux actions syndicales pis ça m['a] motiv[ée] parce que j'étais comme voyons dont !

Pour paraphraser ce que Charles a dit dans le précédent entretien, les jeunes enseignant·e·s peuvent parfois trouver source de motivation dans l'action syndicale lorsqu'ils et elles font l'expérience de la précarité. Il a aussi affirmé que ces mêmes conditions, notamment le fait de ne pas avoir sa permanence d'emploi, peuvent également contribuer à entraver la participation syndicale de cette catégorie du corps enseignant. Les propos et le retour de Marie-Ève sur ses expériences passées témoignent de cette ambivalence. En effet, elle reconnaît que ces « conditions n'avaient pas de bon sens » et que ce « choc de la réalité des conditions [de travail et d'emploi] » l'a « poussée à particip[er] aux actions syndicales ». Cependant, lors de sa première année, elle était trop « débordée » et n'avait probablement pas l'énergie et la motivation de se « tourner » vers son syndicat local. Pour le dire autrement, la précarité vécue dans le monde du travail enseignant agit à la fois comme repoussoir et comme force motrice dans la production du syndicalisme et d'une vie syndicale. La précarité d'emploi et au travail contribue simultanément à démotiver les enseignant·e·s de s'impliquer syndicalement et, pour reprendre les mots de Marie-Ève, à « raviver », à attiser le désir de remédier aux « insatisfactions » et aux « malaises » par l'action syndicale.

Par ailleurs, dans les récits et les termes employés par Marie-Ève, il est possible d'apercevoir les effets d'un système d'emploi segmenté, c'est-à-dire de l'existence d'un corps enseignant « à deux vitesses » (Balleux et Mukamurera 2013). La restructuration néolibérale des services publics par l'État repose sur la capacité des travailleurs·euses de ce secteur (de plus en plus précarisé·e·s) à absorber les compressions budgétaires en développant diverses stratégies de « survie » pour reprendre son expression. Le succès de ces stratégies dépend des possibilités de collaboration entre collègues de travail et avec la classe des gestionnaires d'établissements et des commissions scolaires. La direction d'école pour laquelle travaillait Marie-Ève l'a traitée comme une main-d'œuvre jetable et remplaçable en se montrant indifférente aux souffrances qu'elle exprimait. C'est comme si sa direction d'école lui disait de faire preuve de débrouillardise. Ce n'est donc pas un hasard si Marie-Ève avait « l'impression [qu'elle] ne pouvait compter que sur [elle-même] ».

Avec le passage au mode néolibéral de gouvernance des sujets, les individus apparaissent eux-mêmes comme les premiers responsables des conditions inégalitaires dans lesquelles ils se retrouvent (McAll 2008 ; Laval et al. 2012). J'y reviendrai dans la sous-section suivante, mais

l'inscription de Marie-Ève à la maîtrise, les enjeux relatifs au développement professionnel ainsi qu'aux meilleures pratiques enseignantes dont discutait antérieurement Charles, peuvent être interprétées comme des stratégies favorisant la réalisation du projet néolibéral. Le problème du « manque de ressources » peut être réduit à un problème de déficit en matière d'employabilité. Les enseignant·e·s pourraient remédier eux-mêmes et elles-mêmes aux lacunes de leur formation académique et du sous-financement du système éducatif en veillant continuellement à leur développement professionnel.

Un autre problème mis au jour par cet entretien est que, le recours des enseignant·e·s à certain·e·s stratégies pour surmonter l'expérience de la précarité ne profitent pas juste à leurs élèves, mais bien à l'ensemble de la population, et plus encore à l'État et aux gestionnaires des commissions et des établissements scolaires. La restructuration néolibérale du capitalisme et les mesures d'austérité radicalisent le processus de transfert des temps de vie (McAll 2008) à cause de l'appropriation historique de la force de travail des travailleurs·euses par les classes patronales et gestionnaires. Dans ce contexte, ce sont notamment les travailleurs·euses précaires qui paient de leur santé physique et mentale en travaillant dans des « conditions qui [n'ont] pas de bon sens ». Marie-Ève affirme qu'elle se « sent[ait] brûlée » et qu'elle est passée proche de « péter au frette ».

Les conditions abusives dans lesquelles elle a dû travailler ont donc eu impact sur sa santé. L'État et les classes gestionnaires, en s'appropriant sa force de travail, s'approprient aussi une partie de son espérance de vie. Les dirigeant·e·s politiques, directions des commissions scolaires et d'écoles, tout en ne prenant pas la peine d'offrir les « ressources » nécessaires aux enseignant·e·s, s'épargnent de travailler dans ce type de conditions abusives. Il est également possible de penser que ce transfert des temps vie profite aussi, dans une certaine mesure, aux enseignant·e·s qui ont leur permanence depuis plusieurs années. La segmentation du système d'emploi entre les permanent·e·s et les non permanent·e·s, faisant du transfert des temps de vie un rituel obligatoire pour les nouveaux·elles membres du corps enseignant, s'avère être l'une des conséquences des négociations syndicales des dernières décennies. Ces considérations théoriques au sujet du transfert des temps de vie font apparaître le caractère ambiguë de l'action syndicale, qui peut à la fois atténuer et renforcer les inégalités sociales entre travailleurs·euses de différent·e·s statuts et catégories d'emploi.

#### *4.3.2 L'inscription à la maîtrise et l'implication comme déléguée syndicale : la profession contre la vocation et les obstacles à la création d'une vie syndicale*

Les épisodes de précarité vécues par Marie-Ève et leur accumulation l'ont conduit, à la fin de sa deuxième année d'enseignement, à s'impliquer avec son syndicat local et ainsi qu'à s'inscrire à la maîtrise. De plus, la rencontre avec une personne déléguée de son école ainsi que les bons mots de son ami·e au sujet de la maîtrise « [l'ont] motivé, mais aussi [s]on sentiment d'impuissance finalement ». Cette réorientation de son parcours scolaire et sa participation aux activités syndicales ont eu un impact sur son rapport au travail et au syndicalisme. Je crois que son passage à la maîtrise, et probablement certaines rencontres avec d'autres personnes déléguées, ont contribué à la construction d'une représentation du travail enseignant en tant que profession, qu'elle oppose à une conception de l'enseignement comme vocation. Par ailleurs, la configuration syndicale de son école – le fait qu'il n'y avait pas de personne déléguée élue – ainsi que ses expériences passées avec la direction d'école, l'ont amené à vouloir aider ses collègues et ultimement, à occuper le poste de déléguée syndicale de son école.

Quand je lui ai demandé de m'en dire un peu plus sur ses motivations à entamer la maîtrise et de quelles manières cette formation lui a été bénéfique, Marie-Ève a soulevé que malgré l'aide de ses collègues, elle se devait d'aller « [elle-même] chercher réponse à [s]es questions » et qu'elle ne pouvait pas continuer de travailler « à tâtons », de « jongler avec des enfants en difficulté » :

Marie-Ève : Il y a des collègues qui sont aidant pis tout ça, mais tu te rends compte que, finalement, c'est ça. Je me suis dit, à un moment donné : bon bien, soit que je vais moi-même chercher réponse à mes questions ou que je continue ma carrière en essayant de jongler avec des enfants en difficultés que je ne sais pas trop quoi faire pis que j'y vais à tâtons. C'est ce qui m'a amené à poursuivre à la maîtrise pour aller chercher une vision... comment je pourrais dire, moins technique pis plus, justement là, d'[essayer] de comprendre l'humain en avant de moi pis comprendre le développement du cerveau de l'enfant plutôt que d'appliquer une technique apprise [...] Faique je trouve que c'est super intéressant pis ça aide justement à mieux comprendre les élèves. Pis comme je te dis, avant on parlait de gestion de classe, bien c'était de la technique, mais là c'est plus de comprendre l'enfant pour mieux intervenir qu'appliquer une technique déjà apprise. [Ça l'implique] aussi une analyse réflexive de son travail.

Dans le discours de Marie-Ève se dégage une critique de la « technique apprise », dans la mesure où cette vision technique s'inscrit dans une logique de « gestion de classe » qui serait, en quelque sorte, dépassée. La gestion de classe relevant du domaine de « [l']avant ». Sa formation à la maîtrise l'a amené à développer « une analyse réflexive de son travail » pour « mieux comprendre l'humain en avant [d'elle] », ne peut toutefois pas être prise pour



antitechnique. Il s'agit plutôt d'une autre forme d'appareillage technique, adapté à la néolibéralisation de l'enseignement. J'attire ici l'attention sur une partie des réponses qu'a donné Marie-Ève lorsque je lui ai demandé ce que représentait le fait d'enseigner pour elle et qu'est-ce qui la motive, aujourd'hui, à faire ce métier :

Marie-Ève : Pourquoi je continue à le faire ? [enseigner] Je pense que ça peut faire une différence [dans la vie des élèves] pis on dirait que comment que je vois l'éducation est perçue... on dirait que j'ai comme une espèce de volonté que ça soit mieux perçu pis de former des élèves qui vont avoir, je ne sais pas, un esprit critique pis une base qui vont faire qu'à un moment donné, c'est un peu idéaliste [...] Mais que ça va changer, j'aime le contact des enfants pis j'aime ça être là pour eux pis quand tu vois les élèves réussir c'est ça ta paie [...] Ce n'est pas vrai que tous les enfants qui arrivent le matin pis qui sont prêts à écouter pis que ça va bien chez eux. C'est au-delà de ça, c'est de rendre l'élève apte à apprendre. Des fois bien c'est difficile parce que t'as un aspect familial auquel tu n'as pas accès, ce n'est pas juste : t'arrives, tu as tes petits élèves devant toi pis garde, on fait ça pis c'est de même que ça se passe. C'est de gérer l'humain, encore une fois-là pis comme quoi, c'est imprévisible [l'humain]. Il y a un aspect social, du contact avec le parent pis d'essayer de l'amener à travailler ensemble pour le bien de l'enfant.

Dans ces propos de Marie-Ève au sujet de sa vision du travail enseignant, on retrouve des termes technicisés relatifs à l'univers de la gestion de l'éducation, qui entrent en tension avec cette conception « un peu idéaliste » qui nourrit sa volonté de « former des élèves qui vont avoir un esprit critique pis une base ». Ces dires, ainsi que ceux de Mélanie et de Charles, démontrent que les repères de la science de la gestion ont infiltré le monde du travail enseignant et qu'il apparaît difficile, voire irréaliste, de développer « l'esprit critique » de ses élèves dans un contexte où la « réussite » éducative ne constitue pas seulement la « paie » de l'enseignant·e, mais une mesure de la qualité de son travail. Quand Marie-Ève affirme qu'enseigner « c'est de rendre l'élève apte à apprendre », elle reprend de manière quasi-intégrale la conception socioconstructive de l'éducation, incarnée par la Réforme québécoise de l'éducation en 1997. Avec la Réforme, l'élève est désormais un·e apprenant·e et l'enseignant·e une facilitateur·trice (Boutin 2004 : 31)

Le régime discursif de l'enseignement – au travail dans les trois entretiens –, avec la transformation des modes de gestion, rencontre ici le paradigme de l'employabilité et des logiques d'activation. L'enseignant·e doit faire preuve de flexibilité, collaborer activement avec divers·e·s acteurs·trices du monde scolaire et doit continuellement développer des techniques de mise à distance de ses expériences de travail pour améliorer le « bien-être » de ses élèves et mieux gérer « l'humain imprévisible » qui lui fait face. La réflexivité, qualité inhérente à l'ensemble des êtres sociaux, est ainsi accaparée et retravaillée par les gestionnaires et l'État-

évaluateur et devient par le fait même un instrument sur lequel peut s'appuyer le personnel enseignant pour développer des meilleures pratiques de travail.

Ainsi, ce que Marie-Ève décrit comme la fin de la gestion de classe n'est en fait qu'une mutation du mode de gestion des différentes catégories de la population. L'approche particulariste est une autre série de « technique apprise » et « appliquée » à l'échelle de l'individu plutôt que du groupe et de la classe. L'État néolibéralisé et son régime de gouvernance, avec ses mécanismes d'évaluation et de classification, découpe de plus en plus les populations en catégories spécifiques et détermine des méthodes particulières d'intervention et d'activation auprès de ces catégories. Il y a donc, avec le paradigme de l'employabilité, une tendance à l'individualisation et à la spécialisation des modes d'intervention, qui était au cœur de l'esprit des années 1960 avec le Rapport Parent, et qui, rappelons-le, proposait une conception atomisée de l'élève défini comme un faisceau de besoins (Gould 1999 : 119). En contexte éducatif, l'enseignant·e, est invité·e à s'(auto)former, à revenir sur ses pratiques de travail pour mieux « comprendre » les besoins de son élève et donc à personnaliser son intervention auprès de celui-ci. Le développement des compétences des enseignant·e·s et des élèves est donc à la fois solution et problème dans le projet néolibéral, dont la concrétisation repose, dans le contexte ci-contre, sur la reconduction du modèle des *reformed teachers* et de la *contractual performance* (Ball 2003 ; Osborn 2006). Sans pour autant être tout à fait étrangère à la reproduction de ces logiques de performance, Marie-Ève, dans son discours, oppose une résistance plus explicite à la rationalité du mode de régulation post-bureaucratique des conduites scolaires (Maroy 2008, 2018).

Cette résistance au processus de managérialisation des systèmes d'éducation peut être identifiée dans les propos de Marie-Ève lorsqu'elle discute du statut et des critères permettant d'affirmer – ou non – qu'une personne est effectivement un·e « professionnel·le ». Contrairement à Charles, qui soutient que les enseignant·e·s ne sont pas des professionnel·les et l'enseignement est une vocation, Marie-Ève affirme de manière critique que l'enseignement est une profession et non une vocation :

Marie-Ève : Je trouve qu'en disant que c'est une vocation, on dirait que c'est comme-ci c'était normal qu'on [les enseignant·e·s] fasse plus d'heures ou qu'on donne de notre poche : ah bien c'est une vocation. C'est une profession [l'enseignement] pis je ne sais pas ce qu'il faudrait pour que ce soit vu encore plus comme une profession. Je pense qu'en tant que professionnelle, on a aussi un rôle de formation continue pour rester au goût du jour pis garder notre statut de

professionnel. Mais je ne pense pas que ce sont les formations que la commission nous offre qui nous aide à devenir de meilleurs professionnel[·les]. Moi, la meilleure formation que j'ai eu à date, c'est la maîtrise. Parce que t'as un aspect de réflexion sur ta pratique pis tout ça. J'ai l'impression de devenir plus professionnelle avec mes cours de maîtrise pis ça c'est peut-être bien personnel, mais je pense que ça pourrait aider [d'autres enseignant·e·s] parce que tu peux tout donner, mais ne pas nécessairement être professionnelle.

Sans pour autant opérer, comme le faisait Charles, une distinction claire entre elle et ses collègues enseignant·e·s, Marie-Ève suggère que « tu peux tout donner, mais ne pas nécessairement être professionnel ». Elle reconnaît également, comme lui, l'importance de la « formation continue pour rester au goût du jour » et a « l'impression de devenir plus professionnelle avec [s]es cours de maîtrise ». Cependant, *a contrario* du conseiller pédagogique, le fait de recourir à l'étiquette de la « profession » s'inscrit chez Marie-Ève dans une critique d'une conception de l'enseignement comme vocation. Elle portera d'ailleurs cette analyse critique plus loin en y incluant une dimension sexuée et une analogie mettant en relief l'enchevêtrement des rôles et les tâches des infirmières ainsi que celles qui incombent aux enseignantes :

Marie-Ève : Tantôt j'ai évoqué la vocation pis je n'aime pas ça le dire de cette façon parce que... C'est vrai que c'est un don de soi, mais je ne sais pas comment dire, ça ne devrait pas être vu comme ça dans le sens que oui, les profs, ils donnent tout ce qu'ils peuvent, mais ils ont une formation derrière. On dirait que c'est parce que c'est un métier de femme, on se dit : ah, on est comme trop sentimentale [les femmes] pis on veut dont les aider [les élèves] pis tout ça, mais il reste qu'on a une formation derrière [...] Il y a comme beaucoup de femmes [en enseignement]. Pis j'ai l'impression qu'un peu comme les infirmières, qu'on se fait tasser pis abuser parce qu'on est des femmes. On n'est pas comme des gars de la construction qui vont brassés fort du point de vue syndical là. Les femmes sont vues comme [dans l'obligation de] s'occuper des enfants, [comme-ci c'est] normal pis c'est un peu comme s'occuper des malades pour les infirmières. On est comme des compatissantes pis on va les minoucher pis tout ça [...] Je n'aime pas ça dire que c'est une vocation parce que c'est comme je te dis, je trouve que ça fait trop : ah bien on va en abuser de toute façon, ce n'est pas grave, c'est une vocation, elle aime ça là ! Elle aime ça, là, en faire plus [...] Moi je trouve qu'on est des professionnels qui réfléchissent.

La figure de la professionnelle vise donc à entraver le processus d'exploitation sexué provoqué par le discours sacrificiel (Laurin 1999). Pour reprendre les mots de Marie-Ève, il me semble que l'utilisation de cette figure vise à mettre un terme aux « abus » et à remédier au fait que les femmes se font « tasser » parce qu'elles sont « trop sentimentales [et] compatissantes » ; à poser clairement qu'il n'est pas « normal » qu'elles prennent en charge les tâches de production telles que « s'occuper des enfants ». Si, dans les faits, l'enseignement est perçu comme un « don de soi », il devrait en être autrement selon Marie-Ève, dont les discours sur l'idée de vocation rejoignent ceux de sa fédération syndicale, mais divergent significativement de ceux de Mélanie. Par ailleurs, sa critique des traits de caractère et du rôle de soignante assignés aux femmes

s'inscrit, à mon sens, dans une tentative qui vise à contrecarrer le préjugé sexiste voulant que les femmes refusent « [d']aller au front » parce qu'elles sont entre autres trop « conciliantes », comme l'a évoqué Charles.

La critique de Marie-Ève de la vocation enseignante et des « abus » envers les femmes va se transposer dans son rapport au syndicalisme. Outre la rencontre avec une personne déléguée de son école et la dynamique syndicale propre à son lieu de travail, les expériences de précarité et d'exploitation au travail font partie des éléments qui l'ont motivé à « [s]'inscrire comme déléguée [syndicale] » :

Marie-Ève : Bien dans le fond comme je te disais tantôt, à ma deuxième année d'enseignement, c'est mon collègue [délégué] qui m'a aidé, qui m'a parlé du syndicat pis tout ça [...] Faique ça m'a incité l'année d'après, quand je suis arrivée dans mon milieu [de travail] pis qu'il n'y avait personne vraiment qui voulait se présenter comme délégué, [alors] j'ai décidé de me lancer pis de le faire. Ça m'intéressait parce que je trouvais qu'avec les expériences que je venais d'avoir, je trouvais que je n'avais pas été épaulée comme il se devait de la part de ma direction pis ça m'a fait comme, je me sentais un peu comme, pas révoltée, mais j'avais le désir de transmettre la bonne information, justement, à mes collègues [...] Pis on dirait qu'ils ne connaissaient pas tous leurs droits non plus [mes collègues] pis les possibilités [de l'action syndicale] puis j'avais envie, comme mon collègue [délégué] avait fait pour moi, de le faire pour les autres [enseignant·e·s] puis de sentir que mes droits étaient comme mieux respectés. Et justement de conscientiser mes collègues sur le fait que, bien, justement, qu'ils avaient des droits pis que des fois ils pouvaient dire non pis que oui on abusait d'eux des fois faique c'est un peu ça qui m'a motivé à m'inscrire comme déléguée.

Ici, la direction de l'établissement scolaire n'est pas présentée de manière amicale comme c'était le cas chez Mélanie. Je pense que Marie-Ève envisage plutôt la direction comme une classe à part, dont l'action vise parfois à « abuser » des enseignant·e·s, notamment celles et ceux qui ne connaissent pas leurs « droits », ce qui les empêchent de dire « non ». Je dirais même que le retour de Marie-Ève sur ses expériences avec la direction ainsi que ses implications syndicales l'ont amené à développer une conscience de classe et l'ont motivé à construire des liens de solidarités avec ses collègues. En effet, elle travaille activement à la production d'une vie syndicale dans son école et, à travers son rôle de déléguée syndicale, elle occupe le rôle de l'informatrice et de l'organisatrice en essayant de leur acheminer de l'information aux réunions et assemblées syndicales. Malgré ses efforts, elle se bute à ce constat qui la désole, à savoir que les MNE semblent surtout préoccupé·e·s spécifiquement par les votes de grève lors des périodes de négociation dans le secteur public :

Marie-Ève : Mon but [comme déléguée] c'était de les informer, qu'ils comprennent leurs droits, qu'ils comprennent qu'ils peuvent dire non des fois pis qu'on abuse [d'eux et d'elles] pis que le syndicat oui il est là pour eux, mais eux aussi [les membres non-élu·e·s], ils ont comme quelque

chose à faire. Il faut qu'ils s'impliquent, les gens ils ne se déplacent pas aux assemblées annuelles. J'essayais pis tout ça pis je pense que j'ai fini par être appréciée comme déléguée, j'essaye de leur transmettre le plus d'info possible pis je faisais des réunions syndicales. Au début le monde était comme : bon [...] J'essayais de les motiver à venir mettons soit aux assemblées annuelles pis je réussissais à convaincre quelques personnes, faique là, déjà je trouvais que c'était quand même gagnant, mais c'est parce que je m'entends un peu bien avec tout le monde pis je réussis à créer un bon lien avec tout le monde [...] Mais ils [les membres non-élu·e·s] ne se rendent pas compte que c'est une démarche qui est à long terme, que ce n'est pas juste en temps de négo qu'il faut que : ah, okay peut-être, je vais aller voter pour ou contre la grève parce que je suis pour ou je suis contre, mais que c'est comme en continue [la vie syndicale].

Ces difficultés ne doivent pas être interprétées en tant qu'intérêt partiel ou un désintérêt des MNE vis-à-vis leur syndicat local. Marie-Ève donne elle-même certaines pistes d'explications à ce sujet. Voici ce qu'elle m'a répondu quand nous discutons des actions syndicales dans son milieu de travail, plus particulièrement du déroulement des journées de grève lors de la dernière période de négociation dans le secteur public :

Marie-Ève : Je pense que le monde [les membres non-élu·e·s] n'ont pas le *guts* de pousser [la grève] jusqu'au bout. À la dernière négo nationale, les gens étaient mobilisés. Bon, notre délégué avait réussi à bien nous mobiliser aussi, le monde [les membres non-élu·e·s], ils se tenaient pis si l'équipe-école se tient, là aussi ça nous force. Qui qui est mobilisé ? Ce n'est pas le CA [conseil d'administration], c'est le délégué qui a fait le travail de terrain pour mobiliser ses collègues pis là le monde [les membres non-élu·e·s] embarquent, ils font quelques jours de grève, pis là tu sens que ça les travaille, mais ils le font parce qu'ils trouvent que c'est important pis tout ça. Pis là au bout du compte, on n'a pas de gains, faique là les profs après, essayent de les remobiliser, ils se sont privés de trois jours de salaire, déjà tu les as amenés à faire trois jours de grève [...] Il n'y pas de fonds de grève [...] Pis le monde sont frileux, juste de confronter [l]a direction là. [Lors de la] dernière négo locale, on avait des actions [syndicales] à faire, c'était en confrontant directement la direction, mais ce n'était pas contre la personne, c'était contre son titre pour que ça l'aille des répercussions plus haut, mais les profs [on dit] : en ouin, mais elle est smat la personne directrice pis machin machin faique on ne veut pas la contrarier. Ils ne veulent pas contrarier la personne, mais je suis comme : ouin, mais là, ce n'est pas contre la personne [...] On le fait contre son titre pour que ça remonte en haut, il ne faut pas que vous le voyiez contre elle. Pis si elle le prend personnel, bien c'est son problème, mais c'est la *game* à jouer.

Marie-Ève souligne tout d'abord que le travail de mobilisation des MNE n'est pas effectué par le CA de son syndicat local et que cette charge semble incomber d'emblée aux personnes déléguées. En l'interrogeant sur la dynamique de son syndicat local, elle m'a raconté qu'il y avait un conflit intra syndical entre « des personnes plus revendicatrices » et les gens qui siègent sur le conseil d'administration. Ces rapports de pouvoir intra syndicaux sont synonymes de tensions et rendent difficile le fonctionnement des instances syndicales. Elle m'a précisé que le groupe revendicateur souhaitait que les « revendications syndicales pis les demandes viennent de la base pis que ça soit les profs qui leur donne leur mandat [au CA]. Pis le CA, ils voulaient que leur mandat parte de leurs idées pis qu'ils transmettent ça aux profs ». C'est donc un débat

entre différentes personnes quant à la légitimité d'un syndicat taylorisé qui prend place au sein du syndicat local auquel est affiliée Marie-Ève.

Cette divergence d'opinion sur les fondements de l'action et de la démocratie syndicale, ou plutôt la « peur », telle que l'évoquait Marie-Ève, « [que] les [membres] du CA perdent leur pouvoir » semble se répercuter sur le travail de mobilisation mené par les personnes déléguées. Les querelles internes peuvent contribuer à dissuader les personnes élues au conseil d'administration de venir épauler les délégué·e·s syndicaux et rencontrer les MNE sur leurs lieux de travail. En regard des propos de Marie-Ève, je crois que cette idée est plausible. D'autant plus qu'elle m'a spécifié que les personnes déléguées « n'ont pas de temps reconnu » et sont « déjà débordées » et que « les membres du CA, eux, ils sont libérés [rémunérés], mais je trouve qu'on ne les voit pas beaucoup dans les écoles [...] Des fois ils viennent faire des visites dans les écoles, mais qui est là pour les mobiliser [les membres non-élu·e·s] ? ». La présence du CA apparaît donc quasi-fantomatique aux yeux des MNE et de Marie-Ève. Du reste, Marie-Ève exprimait que le CA serait « peut-être mieux dans les écoles [et] on s'identifie[rait] plus à eux [aux membres du CA] s'ils [venaient] plus partager aussi, que ça ne soit pas juste les délégués [qui fassent le travail de mobilisation] ».

Par ailleurs, dans la série d'extraits précédente, Marie-Ève soulignait qu'il était difficile de (re)mobiliser les enseignant·e·s après « quelques jours de grèves », notamment quand elles et ils sont « privé·e·s » de salaire et « [qu']au bout du compte, on n'a pas de gains ». Quand je lui ai demandé si son syndicat local avait prévu un fonds, elle m'a répondu : « Non, il n'y pas de fonds de grève » (affirmation probablement valide au niveau local, mais qu'il faudrait valider au niveau de la Fédération). Dans la conjoncture de l'État néolibéralisé, qui a fait des normes d'exception une norme régulière (Panitch et Swartz 2003, 2013), si les travailleurs·euses du secteur public pensent qu'elles ne disposent d'aucun fonds de grève et ont recours à cette stratégie syndicale, quelles sont leurs chances d'obtenir réellement des gains ? Devant l'incertitude de ses affirmations, il reste difficile d'imaginer une grève sur le long terme dans un tel contexte. Le conflit s'éteindrait sans doute rapidement, à moins que les travailleurs·euses sans revenus, notamment les non-permanent·e·s, aient accès de manière continue à des réseaux de soutien, ce qui est peu probable. Dès lors, ce type d'action syndicale est vouée à l'éphémérité

et à l'essoufflement, et la construction de solidarités entre travailleurs·euses et d'un rapport de force contre l'État-patron plus laborieux.

Enfin, Marie-Ève reconnaît l'existence d'une « *game* » syndicale à « jouer », mais la partie semble un peu perdue d'avance, car le « monde [les membres non-élu·e·s] sont frileux ». Les membres refusent ainsi de confronter « directement la direction » en arguant « [qu']elle est smat [gentille] la personne [directrice] » et qu'il ne faut donc pas la « contrarier ». Bien que tout au long de l'entretien, les discours de Marie-Ève au sujet de la direction scolaire laissent présager la possibilité qu'un conflit émerge entre la classe des gestionnaires et celle des enseignant·e·s, qu'on peut parfois abuser d'eux et d'elles. Une autre partie de son discours illustre également qu'il n'en va pas de même chez ses collègues, qui semblent opter en faveur d'une collaboration de classe avec le patronat, mode d'action historique des syndicats de métier, tel qu'il a été discuté au premier chapitre. Leur rapport à la direction semble donc se rapprocher à la fois de celui de Mélanie à l'égard de la direction de son établissement et de la stratégie défensive préconisée par Charles. Les propos de Marie-Ève témoignent de sa volonté de bâtir une offensive syndicale contre le « titre » de la personne directrice en espérant que cela provoquerait des « répercussions plus haut ». Néanmoins, l'existence d'un conflit intra syndical et la volonté des membres de ne pas froisser la direction d'établissement révèle la présence d'une lutte entre classes et rend ardue la tâche de construire une lutte des classes enseignantes contre celles des gestionnaires et de l'État-patron.

#### **4.4 Conclusion de l'analyse : réflexions sur la nature et le devenir du syndicalisme (troisième partie)**

Je souhaite conclure sur un autre obstacle qu'a rencontré Marie-Ève dans ses tentatives de construire une vie syndicale active. Cette difficulté renvoie au rapport des MNE à l'idée du syndicalisme. Marie-Ève m'a souligné que ses collègues voyaient plutôt le syndicat comme une organisation de « services » et que le « rôle du syndicat devrait être démystifié pour qu'ils comprennent qu'ils ont une grosse part à jouer ». Cette vision des MNE rapportée par Marie-Ève contraste avec la définition qu'elle propose du syndicalisme en tant qu'« outil » et « organisation » permettant de réaliser les buts et finalités choisis par les travailleurs·euses qui en sont membres. Voici la retranscription d'un de nos dialogues dans lequel j'interroge Marie-Ève au sujet du rôle que devrait jouer les membres et sur sa conception du syndicalisme :

#### **Encadré 4 – Dialogue d’entretien avec Marie-Ève**

Anthony : Dans le fond, comment les membres pourraient jouer un meilleur rôle [dans leur syndicat local] ? Est-ce qu’ils ont comme un devoir de participer, selon toi, en tant que membres ?

Marie-Ève : Bien je pense que oui. Ils ont un devoir de participer, mais c’est ça, c’est encore une fois, je pense, une série de facteurs qui fait que ça [les] démobilise dans le sens, bien ils ne s’impliquent pas les membres, quand ils veulent s’impliquer bien... ils voient ça comme un service faible je pense que c’est le rôle du syndicat qui devrait être démystifié, mieux expliqué pour qu’ils comprennent qu’ils ont une grosse part à jouer aussi.

Anthony : Parce que toi tu ne partages pas cette vision-là du syndicat qui donne juste des services là ?

Marie-Ève : Bien non ! Parce que si on veut que ça parte de la base pour que ça remonte au CA, bien il faut que les membres s’impliquent ! Là, les membres ne s’impliquent pas, où ceux qui s’impliquent, est-ce que c’est vraiment représentatif de tous les profs ?

Anthony : C’est une excellente question !

Marie-Ève : Faible c’est ça, je pense que oui, il y a une part chez les membres, mais la part du CA ça serait peut-être que les membres soient mieux informés. De quelles façons ? Je ne sais trop, mais je pense que ça tourne en rond pis j’ai perdu mon idée. Qu’est-ce qu’on voulait [dire] ?

Anthony : Tu parlais de démystifier le rôle du syndicat.

Marie-Ève : Ouin, de démystifier le rôle du syndicat pis c’est sûr qu’il faudrait qu’ils s’impliquent [les membres], qu’ils aillent minimalement aux assemblées annuelles. Je pense que, personnellement aussi, faudrait qu’il y ait un désir de s’impliquer pis de changer les choses. Mais là, après, à chaque négo, bien là, le monde, il y a quelques actions qui sont proposées et ils ne sont pas nécessairement d’accord avec les actions que le syndicat propose. Mais en même temps est-ce qu’ils ont donné leur avis quand c’était le temps ? Est-ce qu’ils se sont impliqués avant pour que ce soit des actions qui les représentent ?

Anthony : Ouais, qu[’elles] s[oient] en accord avec leurs valeurs.

Marie-Ève : Pis qu’ils ont envie de faire ? Pis des fois les actions quand elles sont trop radicales, ils ne veulent pas, ils ont peur, ils sont un peu frileux.

Anthony : Ouin ? Parce que mettons, une action radicale, je pense je vais te ramener à c’est quoi un syndicat pour toi ? Qu’est-ce ça représente ? Comment tu définis ça ?

Marie-Ève : Hé boy!

Anthony : Ça fait quoi ? Parce que là tu me dis les membres, ils voient ça comme [un service].

Marie-Ève : Bien je pense que ça aide les membres à atteindre les buts qu’ils souhaitent. Je ne sais pas si je peux dire ça comme ça.

Anthony : Ouais, bien oui.

Marie-Ève : C’est comme un outil, je pense, pour faire valoir nos droits pis faire... évoluer notre statut je pense là. Je ne sais pas trop, aille, je ne me suis jamais vraiment posé la question [...] Ça nous permet de nous donner les moyens de nos ambitions, mais si à la base on n’a pas d’ambition, bien [...] C’est comme une roue qui tourne pis je l’ai entendu là, de mes collègues : bien oui, mais qu’est-ce qu’il fait le syndicat debord ? Ouin mais qu’est-ce que vous vous faites ? C’est tout le temps ça qui revient pis je pense qu’ils le voient comme un service alors que moi je le vois comme une espèce d’organisation qui peut nous donner des moyens d’arriver à nos fins, ou arriver à nos buts ou à ce qu’on souhaite.



À la lecture de ce dialogue, il est possible de repérer, dans la définition et l'interprétation que donne Marie-Ève du rapport au travail de ses collègues, un idéal syndical, qui est similaire à celui que Mélanie évoquait et que Charles percevait comme étant irréalisables en regard de ses expériences passées, soit que les buts et moyens de l'action syndicale devraient idéalement être déterminés par la base syndicale. Les figures du syndicat presque-fantôme et du syndicat taylorisé ressurgissent également dans ces échanges de paroles. Je propose d'invoquer de nouveau la figure du syndicat-manager qui permet à la fois d'illustrer le rapport au syndicalisme décrit par Marie-Ève d'une frange des MNE et, conséquemment, les difficultés qu'elle éprouve à mobiliser les enseignant·e·s de son école.

Dans les récits des trois entretiens, le syndicat est régulièrement présenté dans un double rapport médié par la catégorie de l'emploi, soit comme une forme de service et une classe de managers syndicaux, qui tente « d'améliorer » des droits déjà existants (ou bien les défendre et donc d'empêcher leur effritement). Dans cette optique, il offrirait un service de négociation des conventions collectives pour le compte de ses membres, d'information et de gestion quant à leurs conditions d'emplois et droits. Il s'occuperait, environ tous les cinq ans, de négocier le prix de leur force de travail – leur travail-marchandise – et autres bénéfices d'emplois.

Par ailleurs, mon intuition est que si les MNE ne sont pas d'accords avec certaines actions syndicales (comme la grève ou les manifestations par exemple), c'est peut-être parce qu'ils s'attendent simplement à ce que leur syndicat les gère en leur donnant des conseils et en les représentant. Dans un tel contexte, le syndicat peut être envisagée comme un instrument de gestion de la population travaillante : les travailleurs·euses auraient porté au pouvoir leurs propres managers et ces managers seraient chargé·e·s d'agréger leurs intérêts et de s'occuper de la gestion de leurs conditions d'emploi, un peu à l'image des partis politiques, mais à une échelle et dans un contexte beaucoup plus vaste. Bien qu'il faille situer cette réflexion sur le rapport au syndicalisme dans le contexte du secteur public, je crois tout de même que lorsque les membres en viennent à questionner l'action plus « militante » de leurs syndicats sous prétexte qu'ils n'en tirent pas de bénéfices ou que cela pourrait porter atteinte à la relation avec leur employeur, ils évaluent l'action syndicale dans une logique d'efficience et d'efficacité.

Pour le reformuler plus simplement, le syndicat, comme il a été question dans les deux précédentes analyses d'entretiens, semble être interprété en tant qu'instrument de protection des

conditions d'emploi, un avatar du management, voire son « miroir ». Il offre des services téléphoniques – une forme de *counselling* – lorsque le besoin se présente et fabrique différentes choses qui peuvent occasionnellement servir aux MNE, tels que des journaux syndicaux, des fiches syndicales, des pamphlets, des *PowerPoints*, des sondages, etc. Cependant, pour que les services de négociations, de production de marchandises et de *counselling* puissent se concrétiser, l'organisation syndicale doit acheter la force de travail de différents employé·e·s spécialisé·e·s et occupe, par la même occasion, la position ambiguë de donneur d'ouvrage et de gestionnaire des ressources humaines : la professionnalisation du syndicalisme, c'est aussi sa managérialisation. Le « eux » de Mélanie, en regard des expériences syndicales de Marie-Ève, prend ici une dimension plus précise. Il apparaît que les membres du CA et les employé·e·s syndicaux, sont identifié·e·s en tant que gestionnaires ou conseillers·ières syndicaux

Je tiens également à souligner que cette métaphore du syndicat-manager avec toutes les limites qu'elle recèle, peut contribuer à renforcer l'existence d'une illusion syndicale et la présence quasi-fantôme des MNE au sein des différentes activités et instances syndicales. La bureaucratisation et la professionnalisation de l'action syndicale englobe l'idée d'une relative perte de contrôle et d'une relation d'appropriation/expropriation (la figure du syndicat-taylorisé) entre les syndiqué·e·s du haut et ceux du bas. Ces processus rendent difficilement applicable l'idée d'une démocratie délibérative et réduit les possibilités de goûter à une vie syndicale active, riche en apprentissage et accessible à toutes et à tous. S'installe alors une perte de croyance des MNE concernant l'effectivité de leur action, forts du constat qu'elle a peu d'emprise sur le monde syndical. Ils et elles en viennent donc à spectrifier, fantomiser – *ghoster* en anglais – les activités syndicales et à choisir méticuleusement le moment de leurs propres apparitions, par exemple, lors des assemblées où se prennent des votes de grève.

Par ailleurs, quand Marie-Ève parle de « démystifier » le syndicat auprès de ses collègues, il me semble qu'elle fait également allusion à un problème d'incompréhension mutuelle, c'est-à-dire qu'elle observe une certaine incommensurabilité des réalités ou positions sociales entre les personnes qui occupent différentes positions au sein de leur organisation syndicale. En d'autres termes, chaque couche de syndiqué·e·s aurait un rapport différent au syndicalisme. Les MNE aurait non seulement une vision différente des finalités de l'action syndicale (ou pas nécessairement la « bonne » ou celle que l'on aimerait), mais ne

comprendraient pas trop ce qui se passe à l'intérieur des instances syndicales et le travail de mobilisation effectué par les PD ainsi que « l'autre travail » réalisé par les membres du CA. Le CA, lui, ne comprendrait pas les réalités vécues par le personnel de l'établissement scolaire qu'il représente, extirpé depuis longtemps de la quotidienneté du travail enseignant et trop accaparé par la réalité du monde syndical et par la nécessité de conserver sa légitimité.

Dans cette perspective, il peut apparaître que seules les PD sont en mesure de faire preuve d'un certain perspectivisme et comprendre ce qui se trame dans les deux mondes – du travail enseignant et syndical – et donc faire le pont entre les deux camps. Elles peuvent tenter, à la manière de Marie-Ève, de faire advenir l'idéal syndical, celui d'un syndicat par et pour les MNE, mais elles courent le risque de vivre un sentiment d'impuissance, voire d'aliénation : pour les MNE, le débat sur la valeur d'usage de leur syndicat local n'a pas lieu d'être ; le syndicat est un instrument de protection de l'emploi et de gestion des risques, incertitudes et conflits qui peuvent se manifester dans le cadre de leur quotidien de travail. Tandis que pour les membres du CA, le fait que les MNE envisageraient leur rôle en tant que gestionnaires syndicaux peut inciter le conseil à capitaliser sur le rapport au syndicalisme de ceux « d'en bas » et à continuer de gouverner « par en haut » et « à distance ».

Ce que je veux dire, c'est que les réflexions apportées par Marie-Ève portent à croire que l'implication ainsi que l'action syndicale prennent l'apparence d'une illusion syndicale. Se pose alors une série de questions : pourquoi s'impliquer quand les MNE conçoivent le syndicat comme un service et la « haute classe » syndicale comme des managers ? Peut-on vraiment changer les choses ? Qu'est-ce que le syndicat fait pour le bénéfice des membres et vice-versa ? Le syndicat peut-il prétendre représenter tout le monde et qui représente-il ? Présenter de la sorte, la situation apparaît difficilement surmontable, d'où l'idée d'une aporie, d'autant que Marie-Ève affirme que « c'est une roue qui tourne ». En laissant la production du syndicalisme entre les mains des classes « d'en haut », les membres facilitent et participent (in)volontairement à la reconduction des processus de fantomatisation et de taylorisation de l'action syndicale.

En résumé, certaines PD comme Marie-Ève tentent de faire advenir l'idéal syndical dont j'ai parlé plus haut, tandis que d'autres croient plus ou moins – par exemple Mélanie ou Charles – qu'il pourrait en être ainsi. Le problème et la solution ne peuvent pas être uniquement d'ordre technique : modifier les statuts et règlements d'un syndicat pour le rendre plus démocratique ;

que les membres du CA fassent davantage d'efforts afin communiquer activement avec les MNE et venir dans leurs écoles ? Cela ne garantit en rien que les MNE vont s'impliquer davantage et se (ré)approprier le fonctionnement et le mode de gouvernance de leur syndicat local. Il n'existe pas de formule qui, par un heureux mariage, conjuguerait l'adoption d'une rationalité syndicale idéale chez les MNE et le CA et la modification d'un mécanisme structurel au sein de l'organisation syndicale pour engendrer ou mettre au monde l'idéal syndical. La tâche de construire un rapport au syndicalisme partagé entre différentes classes de syndiqué·e·s apparaît en réalité comme une tâche vertigineuse, énergivore et quasi-impossible. Les personnes déléguées en viennent peut-être dès lors à croire, elles aussi, qu'elles sont incomprises par leurs pairs trop « frileux ». Ces derniers semblent d'ailleurs, comme l'énonçait Marie-Ève, particulièrement épris par cette question : « J'ai payé mes cotisations mais qu'est-ce que tu me donnes, toi, en échange ? ».

Il est maintenant de conclure ce mémoire et de répondre à mes deux questions spécifiques de recherche en regard des trois figures que j'ai élaboré ainsi que des trois univers socio-sémantiques qui traversent le rapport au travail et au syndicalisme de Mélanie, Charles et Marie-Ève. La conclusion constitue également l'occasion d'essayer de définir de manière plus exhaustive les trois figures que j'ai utilisé, de les faire dialoguer et d'opérer une synthèse de ma démarche de recherche.

## **CONCLUSION : Vers une managérialisation du syndicalisme, le syndicalisme comme avatar du management**

J'ai commencé ce mémoire en élaborant un cadre théorique et historique général ainsi qu'en effectuant une construction théorique de la problématique et de mon objet de recherche. J'ai tout d'abord reconstitué, de la fin du 17<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui, les quatre sens du travail jusqu'à l'émergence de l'emploi selon la typologie proposée par Pinard (2000, 2008, 2018) – le sens du travail-propriété, du travail-organisé, du travail-marchandise et le sens social-politique du travail (parfois aussi dit le « travail-émancipateur ») – pour ensuite distinguer, toujours selon Pinard, ce qui différencie le mouvement ouvrier des syndicats de métier. Le premier s'appuie sur des solidarités élargies dans la communauté et regroupe des personnes avec ou sans emploi tandis que le second s'intéresse plus spécifiquement aux conditions d'emploi des hommes d'une catégorie de métier. Bien que l'ensemble des travailleurs·euses fassent l'expérience d'un transfert des temps de vie (McAll 2008), inhérent au développement du système capitaliste, les syndicats de métier et le mouvement ouvrier sont nés parce que les ouvriers et les ouvrières ne faisaient pas l'expérience du travail de la même façon. Ces dernières étaient confrontées à la domination patriarcale (Boucher 2014 ; Pinard 2018) et à la division sexuelle des tâches, propre à la sphère domestique, qui se transposeront dans le système des fabriques avec le développement du capitalisme industriel, favorisant l'exclusion des ouvrières des syndicats de métier et plus tard du système d'emploi.

Conscient du potentiel ainsi que des limites de la typologie de Pinard, qui a été élaborée dans d'autres contextes (géographique, politique, historique, etc.), j'ai adopté la définition que propose Côté (2013) du concept de rapport au travail afin d'étudier, dans une perspective dynamique, la dialectique (Ramognino 1982) entre expériences et représentations du travail et du syndicalisme. Sans pour autant m'éloigner de la démarche théorique de Pinard, j'ai cherché à (re)constituer d'autres sens du travail et du syndicalisme. Dans le contexte des transformations du travail, de l'emploi et du syndicalisme nord-américain, qui sont déjà bien documentées par plusieurs chercheurs·euses, j'ai proposé de déplacer l'angle théorique du problème de recherche, des causes structurelles vers les motifs des acteurs·trices sociaux. Je pars ainsi du postulat que

ce qui pose problème, c'est notre manque de connaissances vis-à-vis le rapport au travail et au syndicalisme des travailleurs·euses. Dans la mesure où nous disposerons de plus de connaissances quant aux expériences et représentations des MNE et PD du syndicalisme, le problème de « l'impasse » (MacDonald 2014) du syndicalisme apparaîtra alors davantage comme un problème de métamorphose de l'esprit du syndicalisme (Goldthorpe et al. 1972), dispositions d'esprit sur lesquelles il conviendrait d'agir pour faire advenir l'idéal des solidarités élargies dans la communauté. La thèse défendue par Pinard (2008) est que le sens que confère les travailleurs·euses à l'action syndicale est celui de l'emploi et que le sens social-politique du travail, qu'il soit ouvrier ou syndical, serait disparu avec l'avènement de l'emploi. Autrement dit, les enjeux syndicaux d'aujourd'hui se rapporteraient à l'accès à l'emploi, l'amélioration ou la défense des droits, etc., plutôt que ceux reliés au contrôle dans le processus de production et à l'autogestion des travailleurs·euses. Deux questions spécifiques de recherche ont été élaborées afin de comprendre le rapport au travail et au syndicalisme des travailleurs·euses et de vérifier la thèse de Pinard :

***1) Comment peut-on qualifier la forme du lien existant entre le rapport au travail et le rapport au syndicalisme des travailleurs·euses syndiqué·e-s ?***

***2) Le sens social politique du travail a-t-il connu une mutation dans la foulée de l'invention de la catégorie organisationnelle de l'emploi par le management comme le postule Pinard (Pinard 2008 : 74).***

Pour répondre à ces interrogations, j'ai choisi la FAE comme milieu d'observation, une jeune fédération syndicale composée de neuf syndicats locaux regroupant plus de 40 000 enseignant·e·s du secteur scolaire québécois. Dans le cadre d'entretiens thématiques et ouverts, j'ai (re)construit les parcours professionnels, syndicaux et scolaires de neuf enseignant·e·s membres de syndicats locaux affiliés à cette fédération afin de dégager leur rapport au travail et au syndicalisme. Dans le cadre de l'analyse des matériaux de recherche, j'ai choisi de concentrer mon étude sur trois entretiens en particulier, plus précisément ceux de Mélanie, Charles et de Marie-Ève. De plus, afin d'ancrer solidement l'analyse des matériaux de recherche, j'ai élaboré un cadre théorique et historique particulier en retraçant l'évolution du travail et du syndicalisme enseignant de 1840 jusqu'à aujourd'hui.

À la suite de ce court récapitulatif, il est maintenant temps de répondre aux deux questions spécifiques de recherche en regard des entretiens effectués. Les entretiens de Mélanie, Charles et Marie-Ève ont servi à encadrer la réflexion que j'ai menée autour du rapport au travail et au syndicalisme. Dans leurs propos, les liens entre rapport au travail et au syndicalisme se manifestent principalement par l'enchevêtrement de trois univers de sens : 1) celui de la religion, marqué par l'idée de la vocation et un discours sacrificiel ; 2) celui de la famille, traversé par des logiques patriarcales et des rapports sociaux de parenté ; 3) celui de la gestion ou de la pensée experte, teinté par l'étiquette du professionnel(le), soutenu par un régime de la performativité et la catégorie de l'emploi.

En décortiquant les discours de ces trois participant·e·s, j'ai constaté que leurs expériences et représentations du syndicalisme sont plus souvent filtrées au travers du prisme de l'emploi et que le syndicat s'avère être un instrument de protection des conditions d'emploi, mais cela ne veut pas nécessairement dire que le sens social-politique du travail est complètement disparu, ce qu'indiquent notamment les propos de Marie-Ève. C'est dans les récits de Marie-Ève que j'ai pu détecter des fragments du sens social-politique du travail et une réaffirmation de la citoyenneté prémoderne (McAll 1999). J'ai par ailleurs tenté d'expliquer le rapport au syndicalisme des trois participant·e·s en construisant principalement à trois figures : 1) celle du syndicat presque-fantôme et de l'illusion syndicale (présence quasi-fantomatique du syndicalisme, processus de fantomatisation de l'action syndicale) ; 2) celle du syndicat-manager et 3) celle du syndicat-taylorisé (processus de taylorisation de l'action syndicale). En regard des questions spécifiques de recherche, je vais à présent approfondir l'analyse de l'interrelation entre ces trois univers de sens et je vais tenter de définir plus précisément ce que j'entends pour chacune des trois figures. Ces figures sont en quelque sorte des constats et des notions que j'ai mises au travail lors du dernier chapitre et elles sont fondées sur l'articulation du rapport au travail et au syndicalisme de trois des neuf participant·e·s à cette recherche. Elles ont pour but d'illustrer ce que les syndiqué·e·s « pensent » de leurs syndicats et doivent être prises en compte lorsqu'on cherche à réfléchir à « l'impasse » dans lequel se situe le syndicalisme.

L'univers de la vocation et de la famille, dans les discours de Mélanie et de Charles, suggère une conception de l'enseignement comme étant un devoir collectif inhérent à cette profession. Ces deux personnes croient au potentiel transformateur de leur activité de travail en

relation au devenir-scolaire de leurs élèves et sont prêtes à effectuer les sacrifices nécessaires afin de favoriser la réussite éducative du plus grand nombre via le développement professionnel. Cela s'observe particulièrement chez Mélanie qui donne du temps de travail, que ce soit en arrivant à l'avance sur son milieu de travail tous les matins ou en continuant de travailler chez elle le soir. Pour Mélanie, le syndicalisme est davantage envisagé comme une affaire personnelle, un instrument de protection de l'emploi contingent et extérieur aux enseignant·e·s, un « eux », mais qui « les » concernent, car il travaille (le syndicat au sens large) dans l'ombre à améliorer la convention collective de ses membres.

C'est pourquoi je dis que nous faisons alors face à un syndicat presque-fantôme. Cette figure exprime un rapport de distanciation (dans l'espace et dans le temps) marqué par une dynamique d'éloignement et de proximité entre les différentes catégories de syndiqué·e·s. Ce rapport se traduit par une expérience/représentation du syndicalisme où le syndicat est couramment envisagé par la personne qui en fait partie sous la forme d'une apparition, une chose presque inconnue, une personne lointaine dont il est difficile reconnaître les qualités ainsi qu'une identité propre. Le syndicat est fantomatique dans la mesure où il est susceptible d'être identifié, à la fois, ou tour à tour, comme un objet (un document) et une personne anonyme (un « eux » ou un « elles »). En somme, il donne l'impression de se situer à l'extérieur de la personne qui parle ; cette personne qui discute de son syndicat semble un peu confuse au sujet de l'existence de ce dernier, d'où la notion de « l'illusion syndicale » qui j'ai rattaché à cette figure.

Cette figure met donc de l'avant une manière de parler du syndicat par les personnes qui en sont membre qui est floue, trouée, un peu nébuleuse, c'est-à-dire qui est marquée par des épisodes de réapparition – quotidiennes ou non – et des souvenirs évanescents quant aux contextes dans lesquels il est réapparu. Par exemple, le syndicat est un peu plus visible pendant la période des négociations, mais il se retranche ensuite « quelque part » et devient quasiment un fantôme, une apparition ou chose qui est de l'ordre du « surnaturel », c'est-à-dire qui concerne la réalité sociale et module son orientation, mais qui n'est pas nécessairement réelle ou, du moins, difficilement perceptible. Le syndicat presque-fantôme évoque donc l'idée d'une relative étrangeté, distance, anonymat et courte-durée dans les interactions et relations qu'entretiennent les syndiqué·e·s de différentes positions au sein même de leur organisation, qui ont parfois des difficultés à se remémorer son existence. Elle illustre une forme particulière



de la vie syndicale, traversée par des courtes et brèves (ré)apparitions, un type d'agir fantomatique qui caractérise l'ensemble des personnes membres d'un syndicat, car les MNE peuvent, eux et elles aussi, choisir de *ghoster* leur syndicat selon leur degré de participation et le fait qu'ils ou elles le considèrent comme un instrument au service de la protection des conditions d'emploi.

Ainsi, chez Mélanie, la vie syndicale est quasi-inexistante et ne constitue qu'une apparition superficielle. Elle n'est pas « vraiment réelle », « nécessaire », « délimitable » voire « essentielle » : elle peut éviter son syndicat quotidiennement, car *a l'instar de* la famille (domestique et scolaire) et de la vocation, sa présence quasi-fantomatique, arrimée au cycle de la période des négociations, font de lui un acteur extraordinaire du monde scolaire. Si Mélanie a dit qu'elle allait voter pour « faire comme tout le monde » et par « devoir », cela doit être interprété comme un devoir électoral et citoyen (au sens libéral du terme) plutôt que religieux. Elle ne croit pas au potentiel transformateur de l'action syndicale et préfère mettre son énergie et son temps dans ses deux familles (domestique et scolaire). Il y a donc, dans son rapport au syndicalisme, une logique de coût d'opportunité, l'idée de maximiser l'utilisation de son temps (hors) travail. C'est notamment ce qui l'incite à et se comporter de manière fantomatique en faisant de brèves (ré)apparitions dans quelques activités de son syndicat local ; à lui téléphoner lorsqu'elle a besoin de renseignements ou s'il y a une situation exceptionnelle qui survient dans le cadre de sa routine de travail.

C'est ici que le figure du syndicat-manager prend tout son sens. Le syndicat n'est pas seulement un simple véhicule d'amélioration ou de défense des conditions d'emploi des travailleurs·euses, mais un gestionnaire des risques et des incertitudes qui ponctuent leur quotidien de travail. Cette figure du syndicalisme renvoie donc aux fonctions administratives et financières qui incombent à toute organisation syndicale et qui en fait, selon les contextes, un avatar faisant en quelque sorte office de « miroir du management ». Les organisations syndicales ont ainsi elles-aussi inventé leur « classe des gestionnaires syndicaux » dont l'importance et les tâches varient au sein de la hiérarchie syndicale (permanent·e·s syndicaux, délégué·e·s syndicaux, membres des conseils d'administration ou exécutifs). Suivant cette logique, il convient, bien sûr, de distinguer ces managers syndicaux qui sont au service des travailleurs·euses et ceux au service de l'employeur. Les MNE, sans nécessairement le savoir et

sans nécessairement le vouloir, ont élu·e·s ou embauché·e·s d'autres travailleurs·euses, qui sont rémunéré·e·s ou non (comme les PD) et qui ne sont pas que des mandataires censé les représenter. Ce sont des managers « syndicaux » dans la mesure où cette classe de gestionnaires s'occupe de gérer les situations exceptionnelles qui surviennent dans la routine de travail des MNE ; c'est une classe qui informe, administre et traduit dans un langage vulgarisé les droits négociés dans une convention collective pour le compte de ses membres.

Ainsi, au sein du cadre législatif élaboré par l'État, les organisations syndicales ont développé leurs propres méthodes/instruments de gestion de la population travaillante et dans le contexte du néolibéralisme, elles peuvent être amenées à jouer le rôle d'un service des ressources humaines. Comme le témoigne les propos de Marie-Ève, qui m'a confié au cours de l'entretien vouloir changer de commission scolaire, les gestionnaires syndicaux peuvent être mobilisé·e·s afin d'atténuer les tensions et insatisfactions que les syndiqué·e·s peuvent manifester à l'égard des gestionnaires de leur commission scolaire ou envers leur direction d'école :

Marie-Ève : J'aime[rais] mieux être transférée [dans une autre commission scolaire] pour être plus proche de chez nous, mais [aussi] parce que je n'ai pas un amour inconditionnel pour [la commission scolaire pour laquelle je travaille actuellement]. Vu comment ils traitent leurs employés pis juste d'appeler pour avoir l'information c'est vraiment un chiard là. T'appelles pour avoir des informations sur le fonctionnement bien banal, tu passes 45 minutes au téléphone en attente. Tu parles à quelqu'un qui n'est pas capable de te répondre, qui te transfère à une boîte vocale, tu laisses un message et il ne te rappelle pas. Pis t'as souvent la mauvaise information. Faique moi, souvent ce que je fais, c'est que je suis obligée d'appeler mon syndicat [...] Pis je me souviens, je pense que c'est en APD [assemblées des personnes déléguées] que [j'ai su que] le syndicat recevait un volume d'appel vraiment élevé parce que les RH [ressources humaines] à la [commission scolaire pour laquelle je travaille] sont tellement de la marde, qu'ils ne sont pas capables de fournir à la demande. Pis je pense qu'ils ont tellement coupé. Pis ils nous répondent n'importe quoi faique le monde [les MNE] ils se retournent vers le syndicat pour avoir les bonnes informations.

Dans cet extrait, on voit bien que la relation entre les managers syndicaux et les MNE n'est donc pas une relation de type conflictuelle, bien au contraire, elle se présente parfois comme une relation de confiance en les capacités des gestionnaires syndicaux à réparer les pots cassés, à limiter ou à les prévenir les abus possibles en validant l'information que les membres ont obtenues auprès de leur direction d'école ou la commission scolaire.

Dans cette optique, il est aussi possible de repérer la figure du syndicat-manager dans les propos de Charles, cette idée d'une classe de gestionnaires au service de la protection de l'emploi des travailleurs·euses. Un peu comme Mélanie, mais de manière plus explicite et

soutenue, Charles croit au potentiel limité de l'action syndicale, c'est-à-dire qu'il circonscrit les paramètres de celle-ci à la défense des conditions d'emploi de ses membres. Le parcours d'emploi et syndical de Charles est d'ailleurs marqué par le sceau de la précarité enseignante et son syndicat local qui, comme il me l'a raconté, a « sauvé son emploi ». Nonobstant cet aspect, il effectue un bilan mitigé et critique de ses expériences syndicales en soulignant que les revendications syndicales ne proviennent pas des MNE mais plutôt « d'en haut » (membres des CA ou CE) et que le mode de négociation nuit à la construction de solidarités entre syndiqué·e·s.

Ces éléments laissent, à leur tour, croire à l'existence d'un syndicat-taylorisé. Cette figure désigne un mode spécifique de gouvernance syndicale (une gouvernance verticale, *top-bottom*) et met en relief les inégalités citoyennes et les rapports de pouvoir intra et intersyndicaux qui traversent les processus décisionnels des organisations syndicales. L'idée du syndicat-taylorisé implique des relations conflictuelles entre syndiqué·e·s, qui se manifestent par l'entremise de luttes visant à obtenir ou consolider son pouvoir syndical ainsi qu'à maintenir ou réorienter la forme de la démocratie syndicale. L'ensemble des syndiqué·e·s peuvent participer à ces luttes, mais elles semblent surtout être menées entre les PD et la « haute classe » de gestionnaires syndicaux, comme les membres du CA.

Ces luttes peuvent avoir pour conséquence d'écarter les MNE du processus décisionnel et diminuent leurs possibilités d'exercer une « pleine citoyenneté syndicale » (au sens prémoderne, tel que défini par McAll), soit de se (ré)approprier le mode de fonctionnement de leur organisation syndicale, plus précisément de faire en sorte que le syndicat dont ils font partie n'appartienne plus « à autrui ». Parce qu'à contrario, force est de constater que Les MNE peuvent donc être réifié·e·s – être cantonné·e·s à leur statut « d'autrui » ou de membre « extérieur » au syndicat parce que leur participation n'est pas sollicitée activement – au travers les luttes intra ou intersyndicales. Dans un tel cas, celles-ci rendent difficile la réalisation de l'idéal syndical du syndicat *par* tous·tes et *pour* tous·tes. Ce processus de taylorisation de l'action syndicale exacerbe ainsi la scission entre ceux et celles « d'en haut » (qui gouvernent et qui pensent le mode de fonctionnement et l'agenda syndical) et « d'en bas » (celles et ceux qui se doivent suivre les recommandations, accepter les résultats et le mode de fonctionnement

syndical)<sup>116</sup>. Ce fossé, cette perte d'emprise des MNE et dans une certaine mesure, des PD (qui occupent une position ambivalente dans ce processus, on pourrait dire qu'elles sont « au milieu ») peut entraîner une démobilisation, ayant pour conséquence que ceux et celles « d'en haut » ne regardent pas et ne comprennent pas ce qui se passe « en bas » (et vice-versa). Les récits de Marie-Ève témoignent notamment difficultés des syndiqué·e·s de différentes positions à s'entendre sur une culture/définition commune du syndicalisme, de ses moyens d'action ainsi que de ses objectifs. Le syndicat-taylorisé comme mode de gouvernance, traversés par des luttes inter et intra syndicales vient donc renforcer le phénomène de l'illusion syndicale et peut expliquer sa présence quasi-fantomatique, sans oublier qu'un syndicat qui se taylorise est aussi un syndicat qui se cantonne à son rôle de manager. En effet, en conservant une certaine distance avec les MNE, en planifiant ses apparitions fantomatiques et en exerçant un certain contrôle sur l'information à transmettre aux syndiqué·e·s « d'en bas », il produit les conditions qui rendent nécessaires son expertise.

Par ailleurs et au-delà de ces trois figures, dans les cas de Mélanie et de Charles, la vocation enseignante et leurs conceptions de la famille (Mélanie envisage les membres de son école comme une famille et Charles se conçoit comme un père de famille) les amènent à adopter une vision défensive et pacificatrice l'action syndicale. Il ne semble pas y avoir, dans l'établissement scolaire de Mélanie, d'opposition entre la classe travaillante et la classe des gestionnaires patronaux, mais bien une cohabitation harmonieuse, voire même « amicale ». Pour Charles, dont le parcours est marqué par un changement d'emploi (conseiller pédagogique) et un retour vers le travail enseignant, la situation entre la classe enseignante – qui n'est pas homogène, rappelons-le – et celle des gestionnaires, également hétéroclite – est parfois interprétée comme un jeu, c'est-à-dire une « joute du livre ». Cependant, et malgré la critique de la personne directrice de son établissement scolaire, Charles semble davantage faire équipe

---

<sup>116</sup> Les propos d'une des PD que j'ai interrogé et qui mène une lutte intra syndicale contre son CA sont assez évocateurs quant au sentiment qu'il y a une séparation entre ceux d'en haut et ceux d'en bas: « Nous autre on est débarqué [dans les réunions de notre CA] pis on a commencé à dire : non, ça ne marche pas, comment ça se fait qu'on n'a pas de démocratie ici ? Comment ça se fait que vous décidez de tout [les membres du CA]? Comment ça se fait qu'on ne va pas plus loin dans nos revendications ? Comment ça se fait qu'on ne fait pas du syndicalisme de combat ? ». Si je ne précise pas le pseudonyme et que je n'ai pas fait une analyse des parcours de cette personne, c'est pour des raisons de confidentialité. Je ne souhaitais pas qu'elle fasse l'objet de représailles de la part des membres du CA de son syndicat local.

avec la classe des gestionnaires en se distinguant de ses collègues enseignant·e·s, qui ne « comprennent pas ce qui se trame de l'autre côté du terrain de jeu ».

Dans les discours de ces deux enseignant·e·s, l'incapacité du syndicat à investir le quotidien de leur travail, fait en sorte de laisser place au champ lexical de la famille et de la vocation renvoyant à une « grammaire » qui neutralise l'idée d'intérêts antagonistes et naturalise aussi les rapports d'exploitation ; il fait du syndicat le représentant de toutes les classes sociales – de l'ensemble des membres de la communauté pédagogique tel que le disait Charles – et suggère l'idée que toutes les personnes impliquées dans le secteur scolaire de l'enseignement font front commun pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Afin de construire des solidarités syndicales et une conscience de classe, il faut reconnaître que nous sommes traité·e·s de manière inégalitaire en tant qu'autre, exploité·e·s et « abusé·e·s » pour reprendre les termes de Marie-Ève. L'autonomie dans le travail n'est pas susceptible de produire à elle seule une culture de l'insoumission et de la rébellion, qui s'acquiert notamment à l'extérieur du milieu de travail, comme le notait Gorz :

On trouve toujours le postulat implicite que l'autonomie *dans* le travail engendre par elle-même l'exigence et la capacité des travailleurs[·euses] de supprimer toute limite et toute entrave à l'exercice de leur autonomie. Il n'en est évidemment rien : *l'autonomie dans le travail est peu de choses en l'absence d'une autonomie culturelle, morale et politique qui la prolonge* et qui *ne naît pas de la coopération productive elle-même* mais de l'activité militante et de la culture de l'insoumission, de la rébellion, de la fraternité, du libre débat, de la mise en question radicale (celle qui va à la racine des choses) et de la dissidence qu'elle produit (Gorz 1997 : 72, l'auteur souligne).

Par conséquent, comment peut-on espérer construire une manière alternative de parler, de pratiquer et concevoir l'enseignement au-delà des univers de la famille et de la religion dans un contexte où la présence quasi-fantomatique du syndicalisme, son mode de fonctionnement et ses structures sont taylorisées ? Comment court-circuiter les étiquettes accolées au travail enseignant et faire émerger un sens social-politique du travail – qui apparaît alors comme une tâche démesurée – lorsque la vie syndicale est ponctuée de (ré)apparitions fantomatiques, rythmée aux cadences de la période des négociations et que le processus décisionnel semble particulièrement taylorisé ? Il n'est donc pas étonnant, comme l'observait Wright Mills dans son étude sur les cols blanc, que :

Les syndicats sont généralement acceptés comme des instruments utiles, et non comme une idée à laquelle il faut croire. On les considère en fonction de leur aspect strictement professionnel, et

on les juge par rapport à leur utilité professionnelle. Ils reposent sur l'aliénation, sur la rupture entre « la vie » et « le travail », et peut-être même les aggravent (Wright Mills 1966 : 350-351).

Dans les trois entretiens, la vie syndicale semble être artificielle et repose sur une séparation radicale entre vie et travail<sup>117</sup>, séparation à laquelle tente de palier Marie-Ève. En effet, c'est seulement chez elle que j'ai retrouvé des fragments d'une culture de l'insoumission et de la rébellion, s'appuyant sur une critique féministe de la notion de vocation – sans doute acquis hors travail dans le contexte de son retour aux études et via son implication syndicale – et de l'exploitation de la classe des gestionnaires à l'encontre de celle des enseignant·e·s. Il y a donc, chez Marie-Ève, une adhésion et une réactualisation du discours syndical de la FAE. Ensuite, lorsqu'elle raconte son expérience de la précarité enseignante – le système à deux vitesses (Balleux et Mukamurera 2013) et sa vision du rôle de déléguée syndicale – il est possible de repérer, au travers sa volonté d'informer ses collègues de leurs droits pour ne pas que la direction abuse d'eux et d'elles, une réaffirmation du sens de la citoyenneté prémoderne. Certains de ses discours peuvent être rapportés au sens social-politique du travail, mais sur le plan syndical et non ouvrier. L'idée de construire des solidarités hors de son milieu de travail avec d'autres travailleurs·euses (ou non) ne peut être dégagée de ses dires, mais elle souhaite limiter les « abus » de la classe des gestionnaires patronaux sur le corps des enseignant·e·s. Inversement, son récit indique que l'émergence d'une telle idée dans l'esprit de ses collègues semble encore moins probable. Tout comme Charles et Mélanie, les MNE du syndicat local de Marie-Ève ne mettent pas en pratique une culture de la rébellion, mais plutôt une culture de la collaboration et paraissent entretenir un rapport instrumental au syndicalisme en le considérant comme un syndicat-manager.

Cette difficulté à construire des solidarités élargies confirment partiellement la thèse de Pinard, mais l'analyse que je propose ici suggère que si le sens social-politique est difficile à repérer dans le discours des participant·e·s que j'ai rencontré, c'est parce que le syndicalisme est devenu un avatar du management, voire un « miroir » de celui-ci. En effet, le discours des

---

<sup>117</sup> L'utilisation des pronoms « eux / nous » au travers des propos des participant·e·s au sujet du syndicalisme (re)produit cette scission et acquiesce implicitement le fait qu'ils et elles sont réifié·e·s. À cet égard, Mélanie me disait : « Il (le syndicat) ne m'empêcherait pas de faire mon travail, dans le sens où, si on n'avait pas de syndicat là, ça ne changerait pas grand-chose dans ma vie présentement, au point de vue de tous les jours ».

participant·e·s suggère que les syndicats ne mènent plus des luttes pour l'acquisition de nouveaux droits, comme c'était le cas à l'époque du capitalisme industriel. Il gère désormais une population travaillante et négocie avec la classe des gestionnaires et le patronat dans le but défendre, de consolider et d'améliorer d'anciens droits, des droits « déjà gagnés ».

La démarche de théorisation de Pinard, que j'ai exposé longuement au premier chapitre, bien qu'elle critique les tendances collaborationnistes du syndicalisme, contribue à enfermer l'action ouvrière et syndicale dans la revendication de droits, dont il conviendrait d'étendre la portée à d'autres catégories de travailleurs·euses, syndiqué·e·s (ou non). Si on suit ce raisonnement, la résurrection du sens social-politique passe nécessairement par une critique des droits, de leurs effectivités et par une rhétorique qui exige de « nouveaux droits ». Ainsi, l'imaginaire syndical est subordonnée à la spirale du droit et de l'emploi, qui sont des inventions patriarcales tels que le soulève Pinard. La tâche du syndicalisme, en lien avec la théorie de Pinard et relativement aux dires des personnes enquêtées, n'est donc pas de penser une autre forme de vie sociale, de « changer la vie » et à cet égard, il ne peut espérer tenir les promesses que nous donnons (ou que se donnent) certains mouvements sociaux (Gorz 2009[1992]; 1997). Pour le dire autrement, l'enfermement du syndicalisme dans la question des droits – sa managérialisation jumelle avec l'entreprise et leur action concertée en faveur de l'édification d'un « marché interne » du travail – qui est manifeste dans le discours des personnes enquêtées, limite radicalement la portée sociocritique de l'action collective.

Par ailleurs, il me semble que les efforts théoriques de Pinard – sa reconstitution de l'histoire du travail et du syndicalisme à partir du point de vue des travailleuses – bien qu'ils invitent à une redéfinition épistémologique du statut du syndicalisme, sont prisonniers d'un récit qui met en opposition les syndicats et le management. Pinard a effectivement soulevé et critiqué la collaboration des organisations syndicales avec le patronat et le management au travers l'exclusion des femmes de leur organisation et l'édification d'un système d'emploi inégalitaire. Cependant, ses travaux, en plaçant les syndicats dans une position d'acceptation/refus de collaboration, ne laisse pas vraiment – ou très peu – entrevoir l'aspect ambivalent du syndicalisme, plus précisément sa managérialisation, le fait que les syndicats peuvent aussi jouer le rôle de « petit manager » et de « donneur d'ouvrage ». Dans une certaine mesure, les MNE ont délégué le droit de gérance de l'organisation syndicale à une classe de gestionnaires

syndicaux, et l'un des enjeux qui concerne les luttes syndicales de notre époque est celui de reprendre le contrôle démocratique de leur organisation et donc de lutter pour une réaffirmation de leur citoyenneté syndicale (dans un sens prémoderne), qui s'est en quelque sorte étiolée avec l'institutionnalisation et le développement d'une expertise syndicale.

Je trouve par ailleurs qu'en s'attardant aux conceptions du rapport au syndicalisme chez les travailleurs·euses – en (ré)écrivant l'histoire du travail et du syndicalisme du point de vue de la « base syndicale » et dans une perspective féministe – il devient de plus en plus difficile de dire ce qui distingue radicalement les syndicats du management, car la logique de la rationalité technique-instrumentale s'est disséminée au sein de ses deux groupes. Pinard présente d'emblée le management comme un instrument au service des employeurs du secteur privé ou de l'État-employeur. Dans mon cas, je propose, une autre redéfinition épistémologique du syndicalisme en repensant le syndicat comme un avatar du management. On peut certes distinguer les managers du patronat et ceux des syndicats, mais parler en termes d'opposition ou de collaboration historique ne semble plus tenir la route, car ces deux organisations partagent de nombreuses pratiques similaires. L'infiltration de la pensée experte et ses pratiques de rationalisation – le travail-organisé – n'ont pas échappé au monde syndical. Les syndicats n'ont pas réussi à « sauver » les travailleurs·euses des « griffes du management ». Ils sont plutôt devenus une autre forme de management et perpétue la scission entre le monde vécu et le système (Gorz 2019[1992]).

Cette colonisation de l'univers managérial et de la pensée experte se manifeste d'ailleurs régulièrement dans le vocabulaire qui traverse le rapport au travail et au syndicalisme des trois participant·e·s et peut fournir des pistes d'explication quant aux difficultés à construire des solidarités élargies. Le champ lexical de la gestion, particulièrement intégré par Charles, mais aussi par Marie-Ève à certains égards, et employé de manière plus intuitive par Mélanie, invisibilise les rapports de pouvoir en milieu de travail. La culture de la dissidence et de la rébellion est matée par un régime de la performativité et les mécanismes d'évaluation et de contractualisation des performances issus du mode de gestion post-bureaucratique (Maroy 2008, 2018).

Dans ce contexte, l'étiquette de la profession, que l'on retrouve dans les discours de la FAE et qui est utilisée par Marie-Ève pour contrecarrer celle de la vocation, peut parfois se



retourner contre les enseignant·e·s. Ce que je veux dire, c'est que le système des données probantes, l'APC, le GAR, le développement professionnel, etc. incitent davantage les enseignant·e·s à discourir sur les résultats de leurs élèves (et parfois à discourir des performances entre collègues à savoir qui est réellement un·e « vraie » professionnel·le) et sur l'amélioration de leurs compétences, mais moins sur leurs conditions d'emploi et de travail. La culture de la profession, la fameuse « gestion de la pédagogie » (Maroy 2017), qui continue de prendre de l'ampleur notamment dans les écoles publiques peut contribuer à une dépolitisation du travail enseignant et de l'action syndicale, à mettre au silence les conflits de classe au nom du respect de l'expertise de chacun des groupes. En d'autres termes, les mécanismes d'évaluation et de comparaison des résultats propres au mode de gestion post-bureaucratique incitent non seulement à la concurrence entre enseignant·e·s, mais à parler des différences en termes de chiffres et de compétences selon le modèle des *reformed teachers* (Ball 2003) et de la *contractual performance* (Osborn 2006). Force est de constater que le discours des organisations syndicales qui critiquent ce régime de la performativité, par exemple ceux de la FAE, sont peu présents dans les discours des participant·e·s que j'ai rencontré. Si Marie-Ève et Charles m'ont affirmé vouloir développer l'esprit critique de leurs élèves, les deux enseignant·e·s, au même titre que Mélanie, ont très peu discuté de l'enseignement et de leur vision du système d'éducation en évoquant des valeurs, des injustices ou un idéal.

Ainsi, les termes technicisés de l'univers de la gestion peuvent camoufler les disparités en matière de conditions d'emploi et de travail qui séparent diverses catégories d'enseignant·e·s. Ils contribuent aussi à faire du projet scolaire un projet de développement professionnel et personnel (pour les élèves, les enseignant·e·s, les PNE, etc.) et donc à confondre les moyens et les fins de notre système d'éducation. Dans cette perspective, l'enseignant·e est appelé·e, conformément au projet néolibéral, à s'(auto)développer, à se mesurer et à prendre la mesure de ses collègues ainsi que de ses élèves et il ne devrait pas hésiter à demander l'aide du syndicat-manager pour optimiser ses pratiques de travail. À force de (se faire) répéter qu'ils et elles sont (ou ne sont pas) des professionnel·les, les enseignant·e·s courent le risque d'oublier que le système d'éducation n'est pas seulement une affaire d'expert·e·s ; qu'il a subi plusieurs compressions budgétaires au cours des dernière années et que celles-ci ne peuvent être épongées par le développement professionnel ; qu'il concerne l'ensemble des catégories de la population

– travailleurs·euses syndiqué·e·s ou non – et qu’il contribue à la (re)production des rapports de domination tel que l’exprimait la CEQ dans les années 1970.

Je souhaite réitérer et ajouter en terminant que l’analyse des matériaux de cette recherche fait ressortir une conception du rapport au syndicalisme beaucoup plus proche de l’organisation et d’une forme particulière de management au service de l’emploi. L’État et le patronat n’ont pas fait des syndicats de simples collaborateurs et négociateurs des conditions d’emploi, mais un instrument de gestion de la population travaillante : la classe des travailleurs·euses a porté au pouvoir une partie de ses propres gestionnaires de l’emploi. Si le sens social-politique est aussi difficile à (re)trouver (Pinard 1998, 2000, 2008, 2018), c’est parce que le syndicalisme est devenu un manager, il s’est taylorisé et dans le contexte d’une présence quasi-fantomatique, je ne crois pas qu’il est possible de le conceptualiser en tant que mouvement social ou ouvrier (Camfield 2007, 2013, 2014 ; Ross 2013 ; Gagnon 1991 ; 2003). Le cadre législatif, la structure du mode de négociation et de gestion adoptée par l’État, les rapports de pouvoir intra et intersyndicaux, la précarité enseignante négociée par les syndicats et la persistance des anciennes étiquettes de la vocation, du développement professionnel et de la famille paroissiale disséminées par le clergé québécois constituent quelques-uns des éléments qui étouffent les tentatives de construire une culture de la résistance et des solidarités élargies.

Alors faut-il chercher le sens-social politique du travail à l’extérieur des syndicats ? Faut-il continuer de chercher ce sens en particulier et s’en tenir au registre du droit ? Comment construire des solidarités au-delà des milieux de travail sans réduire nos luttes à une lutte pour de nouveaux droits ou l’élargissement d’anciens droits à d’autres catégories de travailleurs·euses (non) syndiqué·e·s ? Peut-on produire une contreculture syndicale et subversive si les organisations syndicales en sont réduites à être des avatars du management ? Je n’ai pas de réponses toutes faites à ces questions et de recettes stratégiques à proposer. Il est toutefois clair que la responsabilité dans la production d’une vie syndicale non-fantomatique et détaylorisée est une responsabilité partagée et collective. On ne peut donc pas jeter complètement le blâme sur le manque de participation et les considérations instrumentales des MNE vis-à-vis leurs syndicats locaux (ou leur fédération), ni sur le manque de leadership des PD, dont il conviendrait d’optimiser les pratiques. Il ne faut pas oublier le rôle que jouent les CA des syndicats locaux, les employé·e·s syndicaux (les permanent·e·s) ainsi que

intellectuel·les universitaires, qui ont aussi leur part de responsabilités dans l'impasse dans laquelle se situent les syndicats aujourd'hui, que ce soit en ayant invisibiliser (in)volontairement les expériences vécues de la base syndicale de les travaux de recherche ou bien en espérant naïvement que l'on puisse « renouveler » le syndicalisme en changeant ses structures démocratiques, sans chercher à comprendre les dispositions d'esprit qui animent les travailleurs·euses qui lui donnent vie et dont les trois figures dégagées ici, je l'espère, permettent un socle pour mieux les appréhender. Les organisations syndicales sont des organisations complexes qui peuvent étouffer la dissidence et leurs modes de fonctionnement empêchent parfois l'émergence du sens-social politique du travail. Mais elles peuvent aussi produire des conflits et politiser l'action des travailleurs·euses qui en font partie.

En lien avec le caractère complexe des organisations syndicales, je crois que l'une des contributions qu'apporte cette recherche est d'avoir produit des connaissances ainsi qu'une analyse du rapport au travail et au syndicalisme qui s'appuie sur les expériences vécues des travailleurs·euses. La perspective des parcours de vie et professionnels permet de observer ce qui se trame dans les « coulisses » du monde syndical et de constater les jeux de pouvoir auxquels peuvent participer diverses catégories de syndiqué·e·s. à cet égard, j'ai proposé une théorisation des dynamiques et des formes de relations entre syndiqué·e·s qui occupent différentes positions au sein de leur organisation syndicale. Il s'agissait de rendre visible leur manière de parler du syndicalisme en regard de leurs expériences de travail et syndicale. Ces aspects sont largement occultés, voire invisibilisés par les littératures scientifiques, notamment par les études statistiques, dont celle de Lévesque et *al.* (1998), qui ne laisse aucune trace du discours des travailleurs·euses et des modalités constitutives de leurs expériences et conceptions du travail et du syndicalisme. Je crois ici avoir montré les divers événements, activités, rencontres interpersonnelles qui contribuent à la production d'un « esprit du syndicalisme » dont j'ai fixé la signification pour les besoins de l'analyse des matériaux recherche, mais qui continuera d'évoluer dans l'espace et dans le temps.

J'aimerais terminer ce dernier chapitre en relevant quelques limites à l'analyse des matériaux de recherche. Tout d'abord, les résultats présentés ici n'ont aucune prétention à la généralisation et doivent être interprétés en regard de la dynamique propre au secteur public et au monde du travail et du syndicalisme enseignant. De plus, le refus de participation des

membres des CA ou des CE des syndicats locaux a certainement influencé les propos que j'ai reconstruit dans ce chapitre. La participation des syndicats locaux au processus de recrutement aurait peut-être permis de dégager d'autres formes de rapport au travail et au syndicalisme. De plus, afin de complexifier l'analyse et remettre au travail les trois figures que j'ai élaboré, il serait intéressant de mener ce type démarche de recherche dans une perspective davantage comparée (dans d'autres secteurs de l'économie et milieux de travail, avec des travailleurs·euses non syndiqué·e·s, etc.). Par ailleurs, la possibilité d'effectuer un second entretien avec les personnes enquêtées m'apparaît également comme une idée pertinente dans le but d'observer si l'évolution de leurs parcours, sur un temps long, mène vers une métamorphose substantielle de leur rapport au travail et au syndicalisme. Enfin, à la lumière de ce mémoire et des résultats de l'analyse des matériaux de recherche, il semble que les luttes à l'intérieur des organisations syndicales, au nom d'une autre vision du syndicalisme et contre la classe des gestionnaires syndicaux, ou sur le milieu de travail contre la classe des gestionnaires patronaux, s'avère être les luttes les plus susceptibles de construire une conscience de classe.

## BIBLIOGRAPHIE

Alliance des professeures et des professeurs de Montréal (APPM). « Les Fiches syndicales ». <https://alliancedesprofs.qc.ca/les-fiches-syndicales/>.

Audet, Louis-Philippe. 1968. « Le premier ministère de l'Instruction publique au Québec, 1867-1876 ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 22 (2): 171-222.

Ball, Stephen J. 2003. « The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity ». *Journal of Education Policy* 18 (2): 215-228.

Balleux, André et Joséphine Mukamurera. 2013. « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec ». *Recherche et formation*, n° 74 (décembre): 57-70.

Beauchemin, Jacques, Bourque, Gilles, et Jules Duchastel. 1994. *La société libérale duplessiste, 1944-1960*. Politique et économie. Études canadiennes. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Berger, Peter L., et Thomas Luckmann. 2018[1966]. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.

Bernoux, Philippe. 2014. *La sociologie des organisations: initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Boismenu, Gérard. 1981. *Le duplessisme: politique économique et rapports de force, 1944-1960*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Boivin, Jean. 1972. « La négociation collective dans le secteur public québécois : une évaluation des trois premières rondes (1964-1972) ». *Relations industrielles* 27 (4): 679-717.

Boivin, Louise et Rolande Pinard. 2007. « Les femmes dans l'engrenage mondialisé de la concurrence : études de cas sur les travailleuses des services d'aide à domicile au Québec ». Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT). [https://ciaft.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/ciaft\\_etudemondialisation\\_2007\\_final.pdf](https://ciaft.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/ciaft_etudemondialisation_2007_final.pdf).

Borges, Cecilia, et Claude Lessard. 2008. « Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 41 (4): 29-47.

Boucher, Marie-Pierre. 2014. « Activités féminines, travail et valeur » dans *La tyrannie de la valeur, Débats pour le renouvellement de la théorie critique* par Éric Martin et Maxime Ouellet, Écosociété, 161-199. Montréal.

Boucher, Marie-Pierre, Anthony Desbiens, Marie-Josée Dupuis, Diane Gagné, et Yanick Noiseux. 2020 (à paraître). « J'ai travaillé pendant 17 ans pour fuck all » - Rapport au travail et barrières à l'emploi des personnes assistées sociales ». *Cahiers de recherche sociologique* 66.

Boucher, Marie-Pierre, et Yanick Noiseux. 2018. « Austérité, Flexibilité et Précarité Au Québec : La Fuite En Avant ». *Labour / Le Travail* 81 (mai): 119-157.

Bouffartigue, Paul. 2019. « Temporalités: les nouvelles formes de disponibilité au travail » dans *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* par Daniel Mercure et Mircea Vultur, Presses de l'Université Laval, 209-227. Québec.

Boutin, Gérald. 2004. « L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique ». *Connexions* 81 (1): 25-41.

———. 2006. « De la réforme de l'éducation au "renouveau pédagogique": un parcours chaotique et inquiétant: article - Revue Argument » 9 (1).

Camfield, David. 2007. « Renewal in Canadian Public Sector Unions: Neoliberalism and Union Praxis ». *Relations industrielles / Industrial Relations* 62 (2): 282-304.

———. 2013. « Renewing Public Sector Unions » dans *Public Sector Unions in the Age of Austerity* par Stephanie Ross et Larry Savage, 69-78. Halifax: Fernwood Publishing.

———. 2014. *La crise du syndicalisme au Canada et au Québec: réinventer le mouvement ouvrier*. Pointe-Calumet: M éditeur.

Castel, Robert. 2009. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Gallimard.

Cattonar, Branka, Xavier Dumay, et Christian Maroy. 2013. « Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce ». *Education et sociétés* 32 (2): 35-51.

Centrale de l'enseignement du Québec. 2012. *L'école au service de la classe dominante*. Pointe-Calumet: M éditeur.

Centrale des syndicats du Québec. 2002. « Origine et développement de la CSQ, Origine de la CIC-CEQ (1936-1969), La CEQ de 1970 à 1984 ». [http://www.lacsq.org/fileadmin/user\\_upload/csq/documents/documentation/la\\_csq/origine\\_et\\_developpement\\_CSQ.pdf](http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/la_csq/origine_et_developpement_CSQ.pdf).

Chamoux, Marie-Noëlle. 1994. « Sociétés avec et sans concept de travail ». *Sociologie du travail* 36 (1): 57-71.

Charland, Jean-Pierre. 2000. *L'entreprise éducative au Québec, 1840 - 1900*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Charlebois, Mathieu. « Pour en finir avec les «générations futures» ». L'actualité. Consulté le 14 avril 2020. <https://lactualite.com/politique/pour-en-finir-avec-les-generations-futures/>.

Charron, Catherine. 2015. « Travailler et survivre aux marges de l'emploi à Québec dans la deuxième moitié du XXe siècle : récits de travail domestique rémunéré ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 69 (1-2): 77-97.

Clément, Pierre, Dreux, Guy, Laval, Christian et Francis Vergne. 2012. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.

Collectif Rosa Bonheur. 2019. *La Ville vue d'en bas : travail et production de l'espace populaire*. Paris: Éditions Amsterdam.

Côté, Nancy. 2013. « Pour une compréhension dynamique du rapport au travail : la valeur heuristique de la perspective des parcours de vie ». *Sociologie et sociétés* 45 (1): 179-201.

Couturier, Eve-Lyne. 2019. « Abolition des commissions scolaires : une menace pour l'éducation ? » *Institut de recherche et d'informations socio-économiques*, novembre 2019, [https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/FicheCAQ-9Commissions\\_scolaires\\_WEB.pdf](https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/FicheCAQ-9Commissions_scolaires_WEB.pdf)

Darlington, Ralph, et Martin Upchurch. 2012. « A Reappraisal of the Rank-and-File versus Bureaucracy Debate ». *Capital & Class* 36 (1): 77-95.

Demazière, Didier. 2019. « Trois perspectives sur les parcours professionnels » dans *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail* par Daniel Mercure et Mircea Vultur, Les Presses de l'Université Laval, 165-179. Québec.

Demazière, Didier, Claude Lessard, et Joëlle Morrissette. 2013. « Introduction: Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences ». *Education et sociétés* 32 (2): 5-20.

Dionne, Pierre. 1969. *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968*. Québec: Université Laval.

Dufour, Andrée. 1998. « Les institutrices rurales du Bas-Canada : incompetentes et inexpérimentées? » *Revue d'histoire de l'Amérique française* 51 (4): 521-548.

Ellul, Jacques. 2018. *Les classes sociales*. Paris: Gallimard.

Engels, Friedrich. 1845. *La situation de la classe laborieuse en Angleterre*. Paris: Éditions sociales.

Evans, Bryan. 2013. « When Your Boss Is the State: The Paradoxes of Public Sector Work » dans *Public Sector Unions in the Age of Austerity* par Stephanie Ross et Larry Savage, 18-30. Halifax: Fernwood Publishing.

Fédération autonome de l'enseignement. 2010. « Guide syndical, La précarité ». [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/precarite\\_guide\\_201002.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/precarite_guide_201002.pdf).

———. 2018. « Oser. Ensemble. Maintenant. Manifeste sociopolitique de la Fédération autonome de l'enseignement ». [https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/20180118\\_Manifeste-sociopolitique-FAE-1.pdf](https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/20180118_Manifeste-sociopolitique-FAE-1.pdf).

Fédération des syndicats de l'enseignement. « Fiches syndicales ». <http://www.seel.qc.ca/relations-du-travail/fiches-syndicales/index.html>.

———. 2017. « Les droits des enseignantes et enseignants a statut précaire 2015-2020 ». <http://lafse.org/publications/publications-populaires/>

Fortin, Sylvie, et John Remington Graham. 1999. « La constitutionnalité de l'enseignement religieux dans les écoles publiques du Québec ». *Revue générale de droit* 30 (2): 239-276.

Foucault, Michel. 1966. *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.

Friedmann, Georges. 2012[1956]. *Le travail en miettes: specialisations et loisirs*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Gagné, Diane. 2014. « Le devoir syndical de représentation sous l'angle de la charte des droits et libertés de la personne: le cas des clauses “ orphelins ” ». Montréal: Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11074/Gagne\\_Diane\\_2014\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11074/Gagne_Diane_2014_these.pdf).

———. 2018. « Comprendre l'effectivité d'une norme : quand l'aboutissement de la démarche empirique permet de s'affranchir d'un courant existant dans un domaine d'étude ». *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances* 5 (1): 11-36.

Gagné, Diane, et Marie-Josée Dupuis. 2016. « Quand le syndicat devient vecteur d'inégalités : les effets des “ clauses orphelins ” sur l'association syndicale ». *Relations industrielles / Industrial Relations* 71 (3): 393-417.

Gagnon, Mona-Josée. 1991. « Le syndicalisme : du mode d'appréhension à l'objet sociologique ». *Sociologie et sociétés* 23 (2): 79-95.

———. 1998. « La « modernisation » du syndicalisme québécois ou la mise à l'épreuve d'une logique représentative ». *Sociologie et sociétés* 30 (2): 213-230.



———. 2003. « Syndicalisme et classe ouvrière. Histoire et évolution d'un malentendu ». *Lien social et Politiques*, n° 49: 15-33.

Gauthier, Serge. 2005. *Laure Gaudreault la syndicaliste de Charlevoix*. Montréal: Éditions XYZ.

Gingras, Channy, et Joséphine Mukamurera. 2008. « S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène ». *Revue des sciences de l'éducation* 34 (1): 203-222.

Goldthorpe H., John, David Lockwood, Frank Bechhofer, et Jennifer Platt. 1972. *L'ouvrier de l'abondance*. Paris: Éditions du Seuil.

Gonin, Audrey, Grenier, Josée, et Josée-Anne Lapierre. 2012. « Impasses éthiques des politiques sociales d'activation ». *Nouvelles pratiques sociales* 25 (1): 166-186.

Gorz, André. 2004[1988]. *Métamorphoses du travail: critique de la raison économique*. Paris: Gallimard.

———. 2019[1992]. *Éloge du suffisant*. Paris: Presses Universitaires de France.

———. 1997. *Misère du présent, Richesse du possible*. Paris: Éditions Galilée

Gould, Jean. 1999. « Des bons pères aux experts : modernisation des institutions scolaires au Canada Français, 1940-1964 », *Société*, n° 20/21: 111-188.

Groupe de travail sur la création d'un institut national d'excellence en éducation. 2018. « Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation ». [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/Rapport\\_institut\\_excellence.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/Rapport_institut_excellence.pdf).

Hébert, Gérard. 1987. « L'évolution du syndicalisme au Canada: comment un mouvement devient une institution ». *Relations industrielles / Industrial Relations* 42 (3): 500-519.

Honneth, Axel. 2007. *La réification: petit traité de théorie critique*. Paris: Gallimard.

Horkheimer, Max et Theodor W. Adorno. 2013[1944]. *La dialectique de la raison: fragments philosophiques*. Paris: Gallimard.

Hughes, Everett C. 1996. *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Hughes, Everett C. 2014[1943]. *Rencontre de deux mondes: la crise d'industrialisation du Canada français*. Montréal: Éditions Boréal.

Humphrys, Elizabeth, et Damien Cahill. 2017. « How Labour Made Neoliberalism ». *Critical Sociology* 43 (4-5): 669-684.

Lamarre, Simon. 2019. « Rapports sociaux de sexe et féminisation du corps enseignant au Québec : tendances longues et dynamiques actuelles ». Montréal: Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22438>

Laurin, Nicole. 1999. « Le sacrifice de soi: Une analyse du discours sur la chasteté dans les communautés religieuses de femmes au Québec, 1900 à 1970 ». *Société*, n° 20/21: 213-251.

Laval, Christian. 2007. *L'homme économique: essai sur les racines du néolibéralisme*. Paris: Gallimard.

Laroche, Mylène, Lessard, Claude et Pierre C. Kamanzi. 2009. « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens ». *Éducation et sociétés* 23 (1): 59-77.

Lessard, Claude. 2006. « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154 (mars): 19-32.

Levant, Victor. 1978. *Capital & travail: la collaboration de classes dans le mouvement syndical*. Montréal: Éditions l'Étincelle.

Lévesque, Christian, Gregor Murray, et Stéphane Le Queux. 1998. « Transformations sociales et identités syndicales : l'institution syndicale à l'épreuve de la différenciation sociale contemporaine ». *Sociologie et sociétés* 30 (2): 131-154.

Lévesque, Christian, Gregor Murray, et Stéphane Le Queux. 2005. « Union Disaffection and Social Identity: Democracy as a Source of Union Revitalization ». *Work and Occupations* 32 (4): 400-422.

Lucier, Pierre. 2016. « Les politiques publiques et l' " esprit du temps " : 50 ans de politiques en éducation » dans *50 ans d'éducation au Québec* par Claude Lessard et Pierre Doray, Presses de l'Université du Québec, 25-36. Québec.

MacDonald, Ian. 2014. « Towards Neoliberal Trade Unionism: Decline, Renewal and Transformation in North American Labour Movements: Towards Neoliberal Trade Unionism ». *British Journal of Industrial Relations* 52 (4): 725-752.

Maroy, Christian. 2008. « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? » *Sociologie et sociétés* 40 (1): 31-55.

———. 2017. « La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie ». *Sociologie du travail* 59 (4).

———. 2018. « Nouvelles figures du “ social ” et reconfigurations de la normativité scolaire ». *Raisons éducatives* 22 (1): 277-294.

Maroy, Christian, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt, et Annelise Voisin. 2014. « La construction de la politique de “ Gestion axée sur les résultats ” au Québec: récits d’action publique et trajectoire de la politique ». *Éducation comparée/Nouvelle série* 12: 45-69.

Maroy, Christian, et Samuel Vaillancourt. 2013. « Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois ». *Éducation et sociétés* 32 (2): 93-108.

Martuccelli, Danilo. 2010. « Critique de la philosophie de l’évaluation ». *Cahiers internationaux de sociologie* 128-129 (1): 27-52.

Marx, Karl. 1985[1867]. *Le capital. Livre I, sections IV à IV*. Paris: Flammarion.

Marx, Karl, et Friedrich Engels. 1978. *Le syndicalisme II. Contenu et signification des revendications*. Paris: F. Maspero.

Massé, Hélène. 1992. *Le regroupement syndical des institutrices et des instituteurs, une perte de pouvoir pour les femmes: une étude de cas : la Fédération catholique des institutrices rurales de 1936 à 1953*. Québec: Groupe de recherche et d’échange multidisciplinaires féministes.

McAll, Christopher. 1999. « L’État des citoyens et la liberté du marché ». *Sociologie et sociétés* 31 (2): 27-40.

———. 2008. « Transfert des temps de vie et “ perte de la raison ” : l’inégalité sociale comme rapport d’appropriation » dans *Les inégalités sociales de santé au Québec* par Paul Bernard, Andrée Demers, Katherine Frohlich et Maria De Konick, Les Presses de l’Université de Montréal, 87-110. Montréal.

———. 2009. « De l’individu et de sa liberté ». *Sociologie et sociétés* 41 (1): 177-194.

———. 2017. « Des brèches dans le mur: inégalités sociales, sociologie et savoirs d’expérience ». *Sociologie et sociétés* 49 (1): 89-117.

Mellouki, M’hammed, Patricia-Anne Côté, et Monique L’Hostie. 1993. « Le Discours Syndical Sur La Formation Et Le Rôle Des Enseignants Au Québec, 1930-1990 ». *Historical Studies in Education / Revue d’histoire de l’éducation* 5 (1): 3-31.

Meunier, Anik, et Jean-François Piché. 2012. *Une histoire du syndicalisme enseignant*. Québec: Presses de l’Université du Québec.

Ministère de l’Éducation. 1992. *Chacun ses devoirs : plan d’action sur la réussite éducative*. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?id=14626](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=14626).

———. 1996. *Les états généraux sur l'éducation: 1995-1996: exposé de la situation*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>.

———. 1997. *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. [https://srp.csr.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](https://srp.csr.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *L'école, j'y tiens! tous ensemble pour la réussite scolaire*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1944152>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2019. « Plan stratégique 2019-2023 », <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>

———. « Programme de formation de l'école québécoise ». <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>.

Molino, Jean. 1985. « Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique (suite) ». *Philosophiques* 12 (2): 281-314.

Noiseux, Yanick. 2011. « Le travail atypique au Québec : les femmes au cœur de la dynamique de centrifugation de l'emploi ». *Revue Labour/Le Travail*, n° 67: 95-120.

———. 2012. « Le travail atypique au Québec : les jeunes au cœur de la dynamique de précarisation par la centrifugation de l'emploi ». *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail* 7 (1): 28-54.

———. 2014. *Transformations des marchés du travail et innovations syndicales au Québec*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Osborn, Marilyn. 2006. « Changing the Context of Teachers' Work and Professional Development: A European Perspective ». *International Journal of Educational Research* 45 (4-5): 242-253.

Panitch, Leo, et Donald Swartz. 2003. *From Consent to Coercion: The Assault on Trade Union Freedoms*. Toronto: University of Toronto Press.

Panitch, Leo, et Donald Swartz. 2013. « The Continuing Assault on Public Sector Unions » dans *Public Sector Unions in the Age of Austerity* par Stephanie Ross et Larry Savage, 31-45. Halifax: Fernwood Publishing.

Paugam, Serge. 2000. *Le salarié de la précarité: les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Petitclerc, Martin, et Martin Robert. 2018. *Grève et paix: une histoire des lois spéciales au Québec*. Montréal: Lux éditeur.

Pinard, Rolande. 1998. « La fin du travail: qu'est-ce à dire ? » *Société*, n° 18-19: 199-222.

———. 2000. *La révolution du travail: de l'artisan au manager*. Montréal: Liber.

———. 2008. « L'obsolescence du syndicalisme : Analyse comparative et sociale-historique d'une inquiétante convergence ». *Nouvelles pratiques sociales* 20 (2): 66-81.

———. 2018. *L'envers du travail, Le genre de l'émancipation ouvrière*. Montréal: Lux Éditeur.

Polanyi, Karl. 2011[1944]. *La grande transformation: aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris: Gallimard.

Poupart, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques » dans *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* par Jean Poupart et al., Gaëtan Morin Éditeur, 173-209. Montréal.

Radio-Canada. 2018. « Un syndicat d'enseignants met ses propres employés en lock-out ». 7 juin 2018. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1105648/syndicat-enseignants-employes-lock-out-haute-yamaska>.

Ramognino, Nicole. 1982. « Pour Une Approche Dialectique En Sociologie ». *Sociologie et Sociétés* 14 (1): 83-95.

Robertson, Susan L. 2005. « Re-imagining and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems ». *Comparative Education* 41 (2): 151-170.

Ross, Stephanie. 2013. « Social Unionism and Union Power In Public Sector Unions » dans *Public Sector Unions in the Age of Austerity* par Stéphanie Ross et Larry Savage, 57-68. Halifax: Fernwood Publishing.

Ross, Vincent. 1969. « La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois ». *Recherches sociographiques* 10 (2-3): 171-196.

Rouillard, Jacques. 2004. *Le syndicalisme québécois: deux siècles d'histoire*. Montréal: Boréal.

Sabourin, Paul. 1997. « Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs ». *Sociologie et sociétés* 29 (2): 139-161.

———. 2009. « Une éthique de la connaissance sociologique? » *Cahiers de recherche sociologique*, n° 48: 65-91.

Syndicat des enseignantes et enseignants des Laurentides. « Résultats des rondes de négociations 1967-2005 ». [http://www.seel.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z45/N%C3%A9gociations/resultat\\_ronde\\_de\\_n%C3%A9gociation\\_1967-2005.pdf](http://www.seel.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z45/N%C3%A9gociations/resultat_ronde_de_n%C3%A9gociation_1967-2005.pdf).

Tardif, Jean-Claude. 1995. *Le mouvement syndical et l'État: entre l'intégration et l'opposition: le cas de la CEQ (1960-1992)*. Montréal: Université de Montréal.

Tardif, Maurice. 2013. *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle: une histoire cousue de fils rouges ; précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.

———. 2016. « L'évolution de la profession enseignante: 1960-2010 » dans *50 ans d'éducation au Québec* par Claude Lessard et Pierre Doray, Presses de l'Université du Québec, 55-64. Québec.

Thwaites, James D. 2014. « De la Révolution tranquille au projet de loi 25: les enseignants au sein d'un système d'éducation en mutation » dans *Travail Et Syndicalisme: Origines, évolution et défis d'une action sociale* par James D. Thwaites,, 513-523. Québec: Presses de l'Université Laval.

Thwaites, James D., et Nadine Perron-Thwaites. 1995. « Une Petite Greve D'envergure: L'Alliance Contre La CECM En 1949 Et Ses Suites ». *McGill LJ* 40: 781-802.

Tremblay, Jacques. 1967. « La crise scolaire 1966-1967 ». *Université, Crise scolaire, Cahiers de Cité Libre*, n° 5: 35-67.

Villermé, Louis-René. 1986[1840]. *Tableaux de l'état physique et moral des salariés en France*. La Découverte. Paris.

W. Smith, Charles, et Larry Savage. 2013. « Public Sector Unions and Electoral Politics in Canada » dans *Public Sector Unions in the Age of Austerity* par Stephanie Ross et Larry Savage, 46-56. Halifax: Fernwood Publishing.

Wright Mills, Charles. 1966. *Les cols blancs: essai sur les classes moyennes américaines*. Points ; 7. Paris: Éditions Maspéro.

———. 2006[1959]. *L'imagination sociologique*. La Découverte/Poche. Sciences humaines et sociales ; 39. Paris: La Découverte.

# ANNEXES

## I. Grille d'entretien

### Première partie : le consentement

J'aimerais tout d'abord vous remercier d'avoir pris une partie de votre temps et de vous être déplacé·e afin de participer à cette recherche.

- Il n'y aucune mauvaise réponse à mes questions. Vos réponses vont certainement différer de celles des autres personnes et c'est ce qui fait en sorte que cette recherche est riche.
- Les informations que vous allez me partager seront codifiées, c'est-à-dire que je vais vous donner un prénom fictif à vous ainsi qu'aux personnes dont vous me parlerez. Les propos qui permettent de vous identifier ne seront pas divulgués et c'est uniquement moi aurai accès à l'enregistrement.
- Si vous trouvez certaines questions indiscretes, vous pouvez, à tout moment, choisir de ne pas y répondre et de mettre fin à l'entretien, sans aucune justification.
- Maintenant, afin de briser la glace, j'aimerais vous poser quelques courtes questions afin d'apprendre à mieux vous connaître (âge, formation scolaire, employeur, nombre d'années en enseignement)

### Seconde partie : l'ouverture

Pouvez-vous me raconter, en remontant dans le temps, ce qui vous a amené à occuper le métier d'enseignant ? Bref, ce qui m'intéresse pour commencer, c'est de comprendre votre parcours, disons, à partir du moment où vous avez décidé d'être enseignant·e ?

- Motivations personnelles, familiales, etc.,
- Événements pivots dans les parcours
- Parcours scolaire et stage

Pouvez-vous me raconter le déroulement de votre dernière année scolaire ? Cette année scolaire était-elle particulière pour vous ?

- Similitudes et différences avec les années antérieures. Années marquantes ?
- Présence et support des collègues
- Nombre d'heures travaillées, temps personnel, hors-travail (entrée/sortie du travail)
- Autonomie personnelle et routine de travail
- Type de tâches (% des affectation)
- Relation avec patrons, gestionnaires, et membres du syndicat local
- Changement d'école ou de commission scolaire

### **Troisième partie : expériences et conceptions du travail enseignant**

Le système d'éducation et les conditions d'exercice du travail enseignant ont beaucoup évolué au cours des dernières années. Pouvez-vous me parler de l'évolution de vos conditions de travail et d'exercice du métier ?

- Nature des changements et contexte d'apparition (types de changement, quand, comment, quelles écoles)
- Qualification des changements (détérioration, amélioration)
- Durée des changements (court terme, long terme, persistance dans le temps)
- Conditions d'exercice du métier (difficile ? exigences ? pressions?)
- Éléments que la personne juge déterminants dans l'évolution de ses conditions de travail

Il y a quelques minutes, vous avez évoqué, à travers votre parcours (académique, professionnel, syndical), certains éléments qui vous ont incité·e à exercer le métier d'enseignant.

- Réactualisation des motivations. Vos motivations ont-elles changées aujourd'hui ?
- Place du travail dans votre vie: permet-il de réaliser des projets de vie ? Métier « épanouissant » ?

Qu'est-ce que le fait d'enseigner représente pour vous ? Comment percevez-vous le rôle de l'éducation et celui des enseignant·e·s au sein de notre société ?

- Perception de la personne vs perception de la société/autrui ?
- Est-ce un travail comme un autre ? Particularités du métier ?
- Valeurs accordées au métier et signification en lien avec tâches quotidiennes : pour la personne, qu'est-ce qu'un·e enseignant·e fait concrètement ?
- Représentation idéale et que faut-il améliorer pour rendre le métier plus intéressant ?

### **Quatrième partie : expériences et conceptions du syndicalisme**

En remontant dans le temps, pouvez-vous me raconter une ou quelques-unes de vos expériences en lien avec votre syndicat local et la fédération à laquelle vous êtes affilié·e ?

- Motivations à participer (ou non) à des activités
- Contexte et nature des activités (formation, manifestation, etc.)
- Déroulement des activités (possibilité de participer activement, accessibilité, nombre de personnes présentes)
- Fréquence des activités (régulières ou non) et fréquence de participation de la personne



Est-ce que vous estimez qu'il y a une « vie syndicale » (présence active) à l'intérieur/extérieur de votre établissement scolaire ?

- Description de la vie syndicale au travail et proximité avec le délégué (contact avec les délégués, réunions et informations aux membres, réponses aux questions)
- Incitation à participer à la vie syndicale (courriels, délégué·e·s, bulletins)
- Discussion et perceptions quant à la participation de vos collègues à la vie syndicale

Avez-vous constaté, en fonction des activités auxquelles vous avez participé, que vous étiez en mesure de « prendre votre place »

- Possibilité d'émettre votre opinion et de partager vos expériences
- Caractérisation des activités (démocratiques, conviviales ?)
- Exemples particuliers ?
- Appréciation et critiques (choses à améliorer ?)

*Si la personne a participé à la fois à des activités de son syndicat local et de sa fédération*

- Constatez-vous des différences entre vos expériences avec votre syndicat local et votre fédération syndicale ? Y a-t-il des éléments qui ont fait en sorte que vous avez apprécié davantage certaines activités ?

Dans vos propres termes, comment définiriez-vous ce qu'est un syndicat ? Qu'est-ce que l'idée du syndicalisme signifie pour vous ?

- Rôle, objectifs et fonctionnement du syndicat (social, politique ou strictement économique)
- Milieu d'action (enseignement/éducation/société)
- Lien entre l'action syndicale et l'amélioration des conditions de travail : actions prises par le syndicat
- Type d'action syndicale privilégiée pour définir le syndicat
- Est-ce que vous voyez une différence (ou bien des ressemblances) entre votre rôle en tant que « syndiqué·e » et votre rôle en tant qu'enseignante ?

En regard des expériences et des exemples que vous m'avez donnés, comment interprétez-vous votre position à l'intérieur de votre syndicat ? Les membres ont-ils un rôle important à jouer dans leur syndicat ?

- Proximité entre les enjeux développés par le syndicat et préoccupations des membres
- Les membres ont-ils un rôle à jouer dans leur syndicat ? Si oui, quel est ce rôle ?
- Connaissance et compréhension des enjeux défendus par votre syndicat
- Concordance entre priorités de la personne et les enjeux défendus par son syndicat

### **Cinquième partie : conclusion de l'entretien**

- Encore une fois, je tiens à vous remercier de votre participation. Ce que vous avez dit est très riche et pertinent.
- Que pensez-vous de cet entretien ? De la façon dont celui-ci s'est déroulé ?
- Acceptez-vous de me laisser votre courriel ou un autre moyen de vous joindre sur la lettre de consentement ? Si vous le désirez, je vous tiendrai au courant des suites de ma recherche.
- Connaissez-vous un·e enseignant·e qui aimerait participer à cette recherche ?
- Auriez-vous des commentaires ou des remarques que vous aimeriez ajouter ?

Merci de votre précieuse collaboration.

## II. Questions sociodémographiques

1. Nom : \_\_\_\_\_

2. Téléphone : \_\_\_\_\_

3. Courriel : \_\_\_\_\_

4. Ville : \_\_\_\_\_

5. Sexe : \_\_\_\_\_

6. Âge : \_\_\_\_\_

7. Formation(s) scolaire(s) complété(s) :

\_\_\_\_\_

8. Type de ménage :

☐ Personne seule

☐ Monoparental-e avec \_\_\_\_\_ enfants

☐ En couple, sans enfants

☐ En couple avec \_\_\_\_\_ enfants

☐ Personne seule résidant en colocation

9. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant·e?

\_\_\_\_\_

10. Pour quelle(s) commission(s) scolaire(s) travaillez-vous actuellement ?

\_\_\_\_\_

**11. Dans quel secteur de l'enseignement scolaire travaillez-vous actuellement ?**

- ☐ Préscolaire
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Éducation aux adultes
- ☐ Formation professionnelle

**12. Dans quel échelon salarial vous situez-vous actuellement ?**

---

**13. Quel est actuellement votre statut d'emploi ?**

- ☐ Enseignant(e) permanent(e) à temps plein
- ☐ Enseignant(e) permanent(e) à temps partiel
- ☐ Enseignant(e) non-permanent(e) à temps plein
- ☐ Enseignant(e) non-permanent(e) à temps partiel
- ☐ Autre (précisez) :

---

**14. De quel syndicat local faites-vous partie ?**

---